

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE

Juvenilia Paedagogica 2026



Zborník príspevkov



**AKTUÁLNE TEORETICKÉ A VÝSKUMNÉ OTÁZKY
PEDAGOGIKY V KONCEPTOCH DIZERTAČNÝCH PRÁC
DOKTORANDOV**





Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2026

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 06. 02. 2026

pod záštitou dekanky Pedagogickej fakulty TU v Trnave

EDITOR: prof. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Vedeckí garanti:

prof. PhDr. Livia ADAMCOVÁ, PhD.

doc. Mgr. Hana VANČOVÁ, PhD.

prof. PhDr. Juraj HLADKÝ, PhD.

doc. PaedDr. Andrej ZÁVODNÝ, PhD.

prof. PhDr. Ivo JIRÁSEK, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Roman GAJDOŠ, PhD.,
univerzitný docent

prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ,
PhD.

PhDr. Peter KUSÝ, PhD., univerzitný
docent

prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.

PhDr. Lucia KOČIŠOVÁ, PhD.

prof. PhDr. Ivan LUKŠÍK, CSc.

PhDr. Andrea LETAŠIOVÁ, PhD.

prof. PhDr. Rastislav NEMEC, PhD.

PaedDr. Jana BALÁŽOVÁ, PhD.

prof. PhDr. Anton POKRIVČÁK, PhD.

PaedDr. Jana FIALOVÁ, PhD.

prof. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Mgr. Timotej BLAŽEK, PhD.

prof. Ing. Veronika STOFFOVÁ, CSc.

Mgr. Adrián KOBETIČ, PhD.

doc. PaedDr. Nad'a BIZOVÁ, PhD.

Mgr. Alexandra KOCIANOVÁ, PhD.

doc. Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ,
PhD.

Caroline Ann Daněk KYZEK, M.A., PhD.

doc. PaedDr. Janette GUBRICOVÁ, PhD.

Mgr. Kristína LIBERČANOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Božena HORVÁTHOVÁ, PhD.

Ing. Milan ŠTRBO, PhD.

doc. PhDr. Gabriela MAGALOVÁ, PhD.

PaedDr. Soňa ŠVECOVÁ, PhD.

doc. Ing. Ildikó PŠENÁKOVÁ, PhD.

Mgr. Zuzana TOMČÁNIOVÁ, PhD

doc. PhDr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD.

Hlavní recenzent:

Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.

Recenzenti:

prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D., doc. PaedDr. Viera Haverlíková, PhD., doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD., doc. PhDr. Marcela Janíková, Ph.D., Mária Slavičková, doc., PaedDr., PhD., prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D., doc. PhDr. Adriana Récka, PhD., Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D., Prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD., Prof. PhDr. Branislav Pupala, Csc., doc. JUDr. Zuzana Hamuľáková, PhD., doc. PhDr. Petr Hala, Ph.D. et Ph.D., Doc. Mgr. Jiří kantor, Ph.D., doc. PaedDr. Rastislav Metruk, PhD., doc. PhDr. Miroslav Kamenický, CSc., Doc. Kateřina DYTRTOVÁ, PhD., Doc. Mgr. Miloš Horváth, PhD., Doc. RNDr. Petr Šaloun, Ph.D., doc. PhDr. Ivan Rác, PhD., doc. PhDr. Elena Žiaková, PhD., univ.prof., Martin Velíšek, prof., ak.mal., Mgr., Ph.D, doc. PaedDr. Nad'a Bizová, PhD., Prof. Mgr. MgA. Jiří Bezděk, Ph.D, doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD., doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D., Mgr. Hana Svobodová, Dr. phil., Prof. Juraj Hladký, PhD., doc. PaedDr. Klára Velmovská, PhD., Doc. PaedDr. Mária Belešová, PhD., Armando Cocca, Ph.D., Novák Radomil, doc. Mgr. Ing., Ph.D., prof. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D., doc. Mgr. Dušan Klapko, Ph.D., Prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., Jana Jiroutová, M.Phil., Ph.D., doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD., Doc. Michael Hauser, Ph.D., doc. Mgr. Miroslav Tížik, PhD., doc. PhDr. Lucia Lacková Ph.D., prof. PhDr. Jana Bérešová, PhD. et Ph.D., doc. PhDr. Peter Brnula, PhD., PhDr. Iva Mladičová, Ph.D., doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D., Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D., prof. Mgr. Vladimír Havlík, doc. PaedDr. Eva Severini, PhD., doc. Mgr. Hana Vančová, PhD., Doc. RNDr. Jitka Laitochová, CSc., doc. Mgr. Martin Adam, Ph.D., doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD., doc. PaedDr. Mária Belešová, PhD., doc. Mgr. Michael Hauser Ph. D., doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D, Mgr. Miroslav Hašek, Ph.D., doc. PhDr. Monika Mužáková, Ph.D., Mgr. Eva Batličková, Ph.D., doc. Mgr. Tatiana Dubayová, PhD., Radomil Novák, doc. Mgr. Ing. Ph.D., prof. Mgr. MgA. Vít Zouhar, Ph.D.

Redaktori:

Mgr. Alexandra KOCIANOVÁ, PhD., PaedDr. Marek BUBENÍK, Mgr. Mária ZAUJECOVÁ, Mgr. Patrícia JAKUBCOVÁ, Mgr. Nela KOVÁČOVÁ

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Alexandra KOCIANOVÁ, PhD., PaedDr. Marek BUBENÍK, Mgr. Patrícia JAKUBCOVÁ, Mgr. Veronika JAVORKOVÁ, Mgr. Nela KOVÁČOVÁ, Mgr. Veronika STRÍŽENCOVÁ, Mgr. Hana Ingrid VRTOCH OPPENBERGEROVÁ, Mgr. Mária ZAUJECOVÁ, Bc. Adriána FILIPOVÁ, Bc. Matúš MIKULA, Bc. Martin RYCHLÝ, Bc. Natália ZBONČÁKOVÁ

Jazyková úprava:

autori

ISBN 978-80-568-0987-7

DOI: <https://doi.org/10.31262/978-80-568-0987-7/2026>

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2026

OBSAH

ÚVOD	11
Schola ludus není zábava: křehká síla hravosti mezi školkou a sněhem	14
Ivo Jirásek	
Medzi teóriou hry a hravosťou. K niekoľkým argumentom v neprospech hry a v prospech hravosti.....	39
Rastislav Nemec	
Zakotvená teorie jako rámec disertační práce	47
Klára Bajtová	
E-portfólio a umelá inteligencia ako nástroje rozvoja sebapoznania žiaka.....	54
Gréta Baksová	
Cesty ke kvalitě života Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením v proměnách jihoafrické republiky	69
Iva Bíbová	
Učenie na pracovisku v integračných sociálnych podnikoch ako „živých laboratóriách“ celoživotného učenia: projekt dizertačnej práce	76
Lenka Bírešová	
Edukačný program primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia	89
Daniela Bodnárová	
Podporné opatrenia vo výučbe čítania	96
Erika Brisudová	
Ktoré úlohy zo súťaže ibobor aktivujú algebrické myslenie?	105
Dušan Daniel	
Educational significance (value) of cultural heritage objects in the context of museum work in eastern europe.....	126
Iurii Demediuk	
Právo ako nástroj podpory inkluzívnej kultúry v školách.....	136
Natália Dírerová	
Podpora a rozvoj prosociálního chování vůči sociálně znevýhodněným skupinám u žáků druhého stupně základních škol.....	143

Natálie Drahorádová

Rozvoj morálnej imaginácie na ceste k efektívnej výchove charakteru	150

Miroslava Duranková

Filozofické ukotvení individuálně vnímané profesní připravenosti studentů učitelství	161

Pavel Flekač

Kategoriální systém matematického obsahu v pregraduální přípravě českých učitelů primárního vzdělávání jako výchozí bod pro výzkum (ne)souladu projektovaného a osvojeného kurikula v oblasti matematiky ve vybraných studijních programech	172

Jan Gago

Multimodální komunikace a její využití v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy při kontaktu žáků s uměleckým textem	184

Lucie Hadamčíková

Význam sociálních inovací v rozvíjení zručností dospělých vo vzdělávání	192

Marcela Hajtmánková

Analýza učebnic českého jazyka a jejich využívání při rozvoji jazykových kompetencí žáků na příkladu učiva o slovese ve 4. až 6. ročníku ZŠ	204

Kateřina Hálová

Copingové stratégie u žiakov stredných škôl.....	213

Veronika Heribanová

Petra Jedličková

Didaktické princípy dejepisu ako kategória v školskom dejepise: teoreticko-kurikulárne východiská.....	225

Michael Hock

Analýza zpětné vazby začínajícího učitele matematiky ve výukových situacích.....	236

Tomáš Holada

Emotikony ako prvok inklúzie: rozvoj interpretačnej kompetencie v digitálnej komunikácii.....	243

Kristína Hol'ková

The Impact of Music Therapy and Music-Based Interventions in People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review Protocol	253

Klára Horváthová

Webový toolbox nástrojů umělé inteligence jako podpora vzdělávací praxe	259

Petra Hrdinová	
Spolupráca učiteľa primárneho vzdelávania s odbornými zamestnancami ako výskumný problém.....	271
Miroslava Hrtánková	
Vnímání rasy a identity ve školním prostředí: reflexe učitelů nad afro-brazílskou literaturou.....	277
Kristina Chalupná Jínová	
Ukotvenie konštruktú hry v diskurzoch rodičov vo výchove detí.....	286
Simona Chicevič	
Dušan Kostrub	
Výchova uměním jako existenční strategie	300
Hynek Chmelař	
Using literary texts to develop communicative competence in efl classrooms.....	311
Rastislav Metruk	
Aneta Chovaňáková	
Kontextuálne vyučovanie fyziky ako prostriedok rozvoja kritického myslenia žiakov.	325
Aneta Kolodzejová	
Problémové správanie ako indikátor adaptácie žiakov	335
Petronela Koval'ová	
Představa vzdělaného člověka v kritické pedagogice: psychologicko-vzdělanostní profil absolventa podle Henryho Giroux, Petera McLarena a Paula Freireho	345
David Krčil	
Tematika války v dětské literatuře a možnosti jejího využití v literární výchově.....	359
Zuzana Malíčková	
Mezi deklarací a žitou zkušeností: Kulturní rozmanitost a ukrajinští žáci v českých základních školách	369
Natálie Miklánková	
Představy žáků 1. stupně základní školy ČR o umělé inteligenci	379
Jana Míková	
Michaela Žišková	
Further education course for teachers: analysis of visual arts assignments	388

Lucie Mlýnková	
Výuka anglického slovosledu v českých třídách: teorie, pilotáž a další kroky dizertačního výzkumu	404
Marek Mynařík	
Zvuková krajina jako proces spolutvoření	410
Lucie Páchová	
Dějiny umění jako součást výuky na prvním stupni základní školy	419
Markéta Peringerová	
Potřeby pedagogů základních škol pro rozvoj profesních kompetencí v práci se žáky s poruchami autistického spektra.....	437
Jana Pospíšilová	
Faktory vplývajúce na rozhodnutie začínajúcich študentov na FMFI UK zamerat' svoje štúdium na oblasť fyziky	453
Tomáš Rudinský	
Viera Haverlíková	
Tvorba výskumného nástroja na zisťovanie postojov učiteľov fyziky k inkluzívnemu vzdelávaniu	472
Lívia Sobinovská	
Viera Haverlíková	
Problémové správanie žiakov v primárnom vzdelávaní a jeho dopad na edukačný proces	486
Katarína Somogyiová	
Školská inklúzia a jej historicko-legislatívny kontext v slovenskom vzdelávacom prostredí	495
Veronika Strážencová	
Využití videoher ve výuce literární výchovy	507
Eva Svátková	
Mapování základních uměleckých škol z hlediska výuky skladby	514
Kateřina Szymeczková	
Spojité písmo a písmo comenia script v kontexte porozumenia textu u žiakov primárneho vzdelávania.....	521
Kristína Ščigulinská	

Učiteľské všimanie (teacher noticing): teoretický rámec a výskumný potenciál v oblasti predprimárneho vzdelávania	531
Adriana Šipková	
Cloud development environment as a support for the transition from guided learning to independent work by students	542
Ivona Třísková	
Petr Šaloun	
Možnosti literární výchovy v hospitalizačním prostředí	551
Magdaléna Týlová	
"Načo nám to bude?" Interdisciplinarita umeleckých tendencií v kurikule techniky a výtvarnej výchovy základnej školy	560
Tatiana Uhríková	
Vztah k místu jako průsečík uvažování o obnově obousměrného dialogu s žitým světem pro výtvarně-edukativní intervenci v prostorech nové divočiny	574
Eva Vápenková	
Od představy k obrazu: didaktický rámec rozvoje mentální vizualizace v kresbě.....	582
Tereza Vlasáková	
K metodológii skúmania edukačnej reality slovenského posunkového jazyka	590
Roman Vojtechovský	
Mandolínové učebnice a jiná pedagogická literatura pro tento nástroj na našem území: krátký vhled do oblasti pedagogických materiálů	598
Petr Vrobel	
Podpora resiliencie budúcich učiteľov: inšpirácia zo zahraničia, limity skúmania a potreba intervenčného smerovania.....	614
Samuel Wosiński	
A structural flaw: the substantive epistemic injustice of large language models	621
Petr Zapletal	
Identita adolescentov s delikventným správaním ako výzva sociálno-pedagogického pôsobenia.....	630
Mária Zaujecová	
Effect of ai-supported planning in physical education on teachers‘ self-efficacy and their students‘ active habits	640

Michaela Zhánělová

Vzdelávacie ambície rómskych žiakov na slovensku 647

Viktória Zupková

Analýza činností občianskeho združenia zameraného na prácu s deťmi a mládežou z centier pre deti a rodiny 658

Adriána Filipová

Medzigeneračné vzťahy v perspektíve sociálnej pedagogiky: výskumné prístupy a možnosti intervencie..... 674

Milena Fulajtárová

Aplikácia semiprojektívnej metódy *blob tree test* v diagnostickej praxi sociálneho pedagóga..... 679

Radoslava Ksiažeková

ÚVOD

Doktorandská konferencia *Juvenilia Paedagogica* sa za roky svojej existencie stala stabilným priestorom vedeckého stretnutia začínajúcich výskumníkov v oblasti pedagogických vied. Jej zmyslom nie je iba prezentácia priebežných výsledkov dizertačných projektov, ale aj vytváranie akademického spoločenstva, v ktorom sa rodia odborné diskusie, metodologické otázky a nové výskumné spolupráce. Aj ročník 2026 potvrdil, že pedagogický výskum na Slovensku a v okolitých krajinách disponuje tematickou rozmanitosťou, generačnou kontinuitou i schopnosťou reagovať na aktuálne spoločenské výzvy.

Tohtoročná konferencia sa niesla v znamení motívu hry a hravosti vo vzdelávaní a výskume. Táto téma sa môže na prvý pohľad javiť ako okrajová alebo dokonca protikladná voči serióznosti vedeckej práce. Pri bližšom pohľade však práve hra patrí k najstarším a najhlbším prejavom ľudskej kultúry. Už Johan Huizinga vo svojom diele *Homo ludens* ukázal, že kultúra nevzniká napriek hre, ale do značnej miery práve prostredníctvom nej. Hravosť nie je iba oddychom od vážnych činností; predstavuje osobitný spôsob vzťahovania sa k svetu, v ktorom sa spája tvorivosť, skúmanie, predstavivosť a odvaha prekračovať zaužívané hranice.

Tohtoročné podujatie zároveň potvrdilo rastúci odborný i medzinárodný rozmer konferencie. Na rokovaní sa zúčastnilo sedemdesiat doktorandov a mladých výskumníkov z trinástich univerzít, pričom svoje pracoviská reprezentovali účastníci zo Slovenska a Českej republiky. Rokovanie prebiehalo v siedmych tematických sekciách, ktoré pokrývali široké spektrum oblastí pedagogického výskumu – od predprimárneho a školského vzdelávania cez sociálnu pedagogiku, andragogiku a špeciálnu pedagogiku až po odborové didaktiky, umelecké vzdelávanie či dejiny edukácie. Mimoriadnym prínosom bola účasť zahraničných hostí, ktorí do konferenčných diskusií vniesli širšie stredoeurópske a medzinárodné perspektívy.

Tému konferencie otvorila plenárna prednáška domáceho profesora Rastislava Nemca *Medzi teóriou hry a hravosťou. K niekoľkým argumentom v neprospech hry a v prospech hravosti ako charakterového a osobnostného rozmeru vedca*. Nemec tak uviedol filozofickú diskusiu o samotnom pojme hry v pedagogickom myslení. Poukázal na skutočnosť, že moderná pedagogika často prisudzuje hre takmer univerzálny výchovno-vzdelávací potenciál, pričom nie vždy dostatočne reflektuje jej limity. Pozornosť preto obrátil k pojmu hravosti, ktorý nechápal ako vlastnosť konkrétnej aktivity, ale ako osobitnú kvalitu ľudského vzťahovania sa k svetu. Hravosť v tomto zmysle neznamená únik od vážnosti, ale schopnosť zachovať si otvorenosť voči novým možnostiam, tvorivú flexibilitu a ochotu prekračovať zaužívané schémy myslenia a konania. Ak je hra ohraničená pravidlami a situáciou, hravosť sa stáva charakteristikou osobnosti, ktorá môže sprevádzať učenie, tvorbu i vedecké skúmanie bez ohľadu na konkrétnu metodiku alebo vzdelávaciu situáciu.

Na tieto úvahy prirodzene nadviazal profesor Ivo Jirásek z Univerzity Palackého v Olomouci, jeden z popredných predstaviteľov zážitkovej pedagogiky v stredoeurópskom priestore, v prednáške *Schola ludus není zábava: křehká síla hravosti mezi školkou a sněhem*. Kým prvé vystúpenie tematizovalo hravosť najmä z filozofického a antropologického hľadiska, Jirásek ukázal jej význam pre pedagogickú teóriu, prax i výskum. Kriticky sa vrátil k rozšírenému presvedčeniu, že „škola má byť hrou“, a poukázal na časté zjednodušenia pri interpretácii

Komenského konceptu *Schola ludus*. Zdôraznil potrebu rozlišovať medzi hrou, hravosťou a zábavou, pričom skutočná hra podľa neho nepredstavuje predovšetkým zdroj pobavenia, ale osobitný spôsob ľudského poznávania a osvojovania si sveta. Osobitnú pozornosť venoval vizuálnym a interpretačným metodológiám pedagogického výskumu, prostredníctvom ktorých ilustroval možnosti skúmania skúsenosti, významu a symbolických vrstiev ľudského prežívania. Na príkladoch z predškolskej pedagogiky a zážitkového vzdelávania ukázal, že hravosť nemusí byť iba predmetom výskumu, ale môže sa stať aj jeho metodologickým princípom. Výskumník totiž podobne ako hráč vstupuje do priestoru neistoty, v ktorom výsledok poznávania nie je vopred daný a nové súvislosti sa odhaľujú až v procese skúmania. Obidvaja profesori súhlasili s pripojením videozáznamov a ich prezentácií k tomuto zborníku.

Spoločným menovateľom oboch plenárnych vystúpení bolo presvedčenie, že hravosť nemožno redukovať na zábavnosť ani na súbor didaktických techník. Či už ju chápeme ako osobitný modus poznávania alebo ako existenciálnu dispozíciu človeka, vždy poukazuje na schopnosť vstupovať do sveta tvorivo, experimentovať s významami a hľadať nové spôsoby porozumenia. Práve v tomto bode sa téma konferencie dotýka aj samotnej podstaty vedeckej práce. Výskumník totiž nevstupuje do sveta poznania iba ako pozorovateľ, ale aj ako interpret a tvorca otázok. Každý výskumný projekt preto obsahuje určitý moment hravosti: odvahu skúšať nové perspektívy, formulovať neobvyklé hypotézy a vystavovať vlastné presvedčenia kritickému preverovaniu.

Práve otázka vzťahu medzi hravosťou a poznaním môže byť zaujímavou inšpiráciou aj pre doktorandské bádanie. Každý výskumný projekt totiž začína istou formou intelektuálnej hry – formulovaním hypotéz, kladením otázok, vytváraním modelov a overovaním ich platnosti. Výskumník vstupuje do priestoru, v ktorom výsledok nie je vopred známy. Podobne ako hráč prijíma pravidlá, ale zároveň hľadá nové možnosti ich interpretácie. V tomto zmysle možno hovoriť o hravosti nie ako o metodickom nástroji, ale ako o epistemickej dispozícii: o otvorenosti voči prekvapeniu, alternatívnym vysvetleniam a novým perspektívam.

Inovatívnym prvkom tohtoročnej konferencie bolo aj osobitné podujatie *Zážitok z výskumu z prvej ruky*, v rámci ktorého doktorandky Dominika Kováčsová a Nela Kováčová spolu so svojím školiteľom profesorom Ivanom Lukšíkom predstavili proces spoločnej výskumnej práce. Nešlo pritom o prezentáciu výsledkov výskumu v tradičnom zmysle slova, ale o reflexiu výskumnej skúsenosti ako medziľudského a poznávacieho procesu. Autori priblížili fenomenologický prístup k interview, hermeneutické kruhy vznikajúce v spolupráci školiteľa a doktorandov, ako aj princípy spolutvorivého (*co-creative*) výskumu. Ukázali, že vedecké poznanie nevzniká iba prostredníctvom metodických postupov a analytických operácií, ale aj v priestore dialógu, vzájomného počúvania a zdieľania skúsenosti.

Predkladaný zborník dokumentuje široké spektrum tém, ktorým sa doktorandi pedagogických odborov venujú. Nájdeme v ňom príspevky z oblasti predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania, sociálnej pedagogiky, andragogiky, špeciálnej pedagogiky, odborových didaktík, umeleckého vzdelávania i dejín školstva. Tematická rôznorodosť zároveň ukazuje, že pedagogika ako vedný odbor zostáva otvoreným priestorom dialógu medzi empirickým výskumom, teoretickou reflexiou a praktickými otázkami výchovy a vzdelávania. Publikované štúdie prešli recenzným konaním, ktoré garantuje splnenie základných odborných kritérií vedeckej práce. Zároveň však treba mať na pamäti, že zborník doktorandskej

konferencie je predovšetkým svedectvom vedeckého rastu. Zachytáva proces hľadania, overovania a spresňovania myšlienok, ktoré sa v budúcnosti môžu stať súčasťou širšieho odborného diskurzu.

Verím, že predkladaný zborník bude pre čitateľov nielen zdrojom odborných informácií, ale aj pripomenutím, že skutočné poznanie nevzniká iba z metodologickej presnosti, ale aj z intelektuálnej odvahy klásť nové otázky. A práve v tomto zmysle zostáva hravosť jednou z podmienok vedeckej tvorivosti.

Andrej Rajský
(editor)

SCHOLA LUDUS NENÍ ZÁBAVA: KŘEHKÁ SÍLA HRAVOSTI MEZI ŠKOLKOU A SNĚHEM

Ivo Jirásek

Abstrakt

Přesvědčení, že „škola má být hrou“ je v pedagogickém diskurzu často zjednodušováno a dezinterpretováno. Jak Komenského Schola ludus, tak současná zážitková pedagogika však chápou hru nikoli jako lehkou zábavu, ale jako hlubší modus lidského poznávání a transformace. Hravost představuje otevřený strukturovaný prostor umožňující experimentování a nejistotu, zatímco zábava je primárně zaměřena na příjemný prožitek bez poznávacího přesahu. Moderní fenomény entertainmentu a povrchní gamifikace tento rozdíl dále stírají, když vytvářejí iluzi hry prostřednictvím odměn a bodů, ale často nevedou k hlubšímu učení prostřednictvím existenciálního pojetí hry. Přednáška současně představuje vybrané vizuální výzkumné metody jako je analýza obrazů, a to v kontextu předškolní pedagogiky a z prostředí zimních expedic a ukazuje tak, že hravost může být přítomná i v pedagogickém výzkumu. Tyto přístupy na hraně soudobého paradigmatu vybízejí k odvážnému zkoumání v protikladu k pozitivistickému a scientistickému přístupu k realitě, tedy k přijetí nejistoty a modu metaforické pravdivosti jako součásti vědeckého procesu. Hra jako princip objevování tak není cílem, ale cestou k autentickému porozumění sobě, druhým i světu.

Klíčová slova: hra; škola hrou; metaforická pravdivost; vizuální metodologie; pedagogický výzkum; zážitková pedagogika

UČENÍ HROU?

Vztah mezi učením a hrou je jedním z klíčových témat zážitkové pedagogiky. A jedním z největších omylů a mýtů, které se kolem této zásadní otázky ve veřejném prostoru diskutují. Velmi často je totiž do rozpravy vtahován Jan Amos Komenský, o němž se tvrdí, že zdůrazňoval nejenom význam názornosti a aktivity, ale také hry jako přirozené součásti vzdělávání. Rád bych ve svém příspěvku zdůraznil, že poznání bezpochyby vzniká skrze vlastní zkušenost, nikoli jen pasivní přijímání informací. Ale zároveň že vztah mezi hrou a školou je mnohem komplikovanější, než jak se může jevit na první pohled.

Typickou ukázkou zjednodušujícího pohledu jsou např. tato slova: „Pro vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky je podstatné dílo Jana Amose Komenského (1592-1670), známého jako ‚učitel národů‘. (...) Uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělání mladých lidí, a doporučoval také využití ‚her‘ a ‚hraní‘ při výuce.“ (Franc, Zouňková, & Martin, 2007, p. 12). Podívejme se ještě na jinou pasáž téže knihy, kde se píše: „Ve hře nejde o předávání informací, ani o vyučování, ale o nabídku ‚zkus si, co to s tebou udělá, a budeš vědět, na co se máš

připravit, až to bude doopravdy.““ (Tamtéž, s. 66) Jedná se o údajný citát Mileny Holcové z knihy *Zlatý fond her* (Čálek et al., 1990), ovšem takový text na daném místě neexistuje a ani jinde v knize jej nelze dohledat, mj. proto, že se jedná o kolektivní autorství a nikoliv soubor individuálních příspěvků.

Kromě toho, že můžeme být rozladěni z nedbalé editorské práce, která se projevuje jak vnitřními rozpory (má se využívat hra ve výuce, nebo ve hře nejde o vyučování?), tak nezodpovědným a nespolehlivým nakládáním s odkazovanými zdroji, vystupuje do popředí zásadní otázka: patří hra do výuky, nebo ne? A jak tomu vlastně bylo s Komenským? Může být *schola ludus* opravdu školou, kde se hrají hry?

Argument 1: jan amos komenský (1592-1670)

Významný český filosof, teolog a pedagog 17. století je známý především jako „učitel národů“ a reformátor školství, který usiloval o proměnu školy z mechanického „drilu“ v prostředí podporující lidskost a rozvoj osobnosti, ze školní „robotárny“ v „dílny lidskosti“ (Hábl, 2017). Toto úctyhodné snažení je však dáváno do souvislosti s výkladem pojmu „*schola ludus*“ jako „škola hrou“, což vede k představě, že výuka má být především zábavná. A že pojmy využívané u konceptualizace moderních přístupů, jako jsou game based learning, gamifikace či edutainment, jsou jeho přímou návazností.

Abychom mohli přesněji porozumět původním idejím a dezinterpretacím nánosům, je potřeba se zaměřit na kontext a dobu Komenského myšlení. Přestože žil na počátku novověku, svým zájmem o celek, strukturu a teocentrické vidění světa je plně mužem renesance. Renesanční myšlení chápalo svět jako „divadlo“, v němž je poznání založeno na aktu vidění a nahlížení skutečnosti, což vystihuje pojem *theatrum mundi* („divadlo světa“). Komenský dokonce napsal spis *Theatrum universitatis rerum* (Komenský, 1914), divadlo veškerých věcí, kde proces poznávání znamená „prohlédnout“, dosáhnout „osvícení lidského“ a stát se „světle moudrým“, tedy skrze smyslovou i rozumovou zkušenost proniknout k podstatě věcí. V tomto kontextu je třeba chápat i princip *schola ludus*, nikoli jako výzvu k bezstarostné zábavě, ale jako promyšlené využití divadelních forem ve vzdělávání. Školní divadlo zde představovalo v podstatě jediný legitimní typ hry ve výuce, protože spojovalo názornost, aktivní účast a silný vzdělávací dopad – žáci se učili skrze ztvárnění, prožitek a „vidění“ jednání, čímž se poznání stávalo hlubším a trvalejším.

Komenského dílo *Schola ludus* (1654) bývá často mylně interpretováno jako samostatný slogan, jako výzva ke „škole hrou“, tedy ke vnášení herních a zábavných prvků do výuky. Ve skutečnosti však samotný pojem, odvozený z řeckého *scholé* (volno, ale také přednáška), směřuje k odlišnému významu: nejde o hru ve škole, ale o dramatizaci učební látky. Proto je přesnějším překladem nikoliv „škola hrou“ (Komenský, 1970), ale „škola na jevišti“ (Komenský, 1947). Komenský vytvořil soubor osmi školských dramat, jejichž cílem nebyla umělecká produkce, nýbrž didaktická funkce – především efektivnější osvojování latiny. Školní divadlo tak představovalo promyšlený pedagogický nástroj založený na aktivitě a názornosti, nikoli na pouhé zábavnosti. Že však v průběhu času došlo k zásadnímu významovému posunu výkladu Komenského myšlení, dokládají tato slova: „Tradice Komenského vedla i k utváření

určitých mýtů, které nejen neumožňovaly plně pochopit některé autorovy myšlenky a jeho systém, ale dokonce zatemňovaly i jejich obsah. Takovým mýtem je i představa, že škola Komenského byla školou naplněnou hravou činností.“ (Uhlířová, 2014, s. 19).

Správná interpretace by tedy měla spíše argumentovat, že způsob, jakým má být učivo žákům předkládáno, má být přitažlivý a živý podobně jako hra, nikoli aby se vyučování hrou stalo. Učení zůstává vážnou a cílenou činností, i když může být odlehčeno žerty, hříčkami či vtipem pro udržení pozornosti a radosti z poznávání. Sám to dokonce výslovně uvádí: „Když nastane čas učení, je třeba se od hry vrátit do školy.“ (Komenský, 1960, s. 265). Existuje jasná hranice mezi volnou hrou a vzděláváním. Přesto však může být škola radostná a svou přitažlivostí se hře podobat – právě využitím prvků, jako je soutěživost či motivující atmosféra, lze překonat obraz „školské robotárny“ a naplnit ideál školy jako „dílny lidskosti“, aniž by se rezignovalo na její vážný účel.

Argument 2: hra jako pedagogický prostředek

Přestože Jan Amos Komenský nechápal hru jako základní princip školního vyučování, nelze z toho vyvozovat její pedagogickou bezvýznamnost. Naopak, hra představuje významný didaktický prostředek, zejména v oblasti pedagogiky volného času, kde umožňuje učení skrze vlastní zkušenost, aktivní zapojení a osobní prožitek. V českém prostředí se hra výslovně stala jedním ze symbolů zážitkové pedagogiky (Jirásek, 2019). Zásadně však přitom musíme rozlišovat mezi pojmy hra, hravost a zábava, která rozhodně nejsou synonyma. Zatímco hra může být strukturovanou činností s pravidly a výchovným přesahem, hravost označuje spíše přístup či postoj a zábava může zůstat povrchní bez hlubšího edukačního dopadu. Toto rozlišení umožňuje chápat hru nikoli jako pouhé rozptýlení, ale jako promyšlený nástroj formování osobnosti s možností vytěžit pedagogický potenciál hry.

Z širšího filosofického hlediska je hra specifickou lidskou činností, která vystupuje z běžného života a vytváří vlastní, ohraničený svět s pravidly, napětím a nejistotou. Hra je dokonce základním prvkem kultury a veškeré kulturní projevy (filosofie, umění, právo, politika) se vyjevují ve své herní podobě a vycházejí z herního podloží (Huizinga, 1971). Hra je původnější než kultura, je půdou, z níž lidské činnosti vyplývají a jako taková se stává existenciálním rysem lidského způsobu bytí – člověk je člověkem pouze tehdy, pokud je hráčem, stejně jako bojovníkem, pracovníkem, milencem či umírajícím (Fink, 1992). Hra je tak existenciálním rysem lidského bytí: člověk není jen pracující či myslící bytost, ale také bytost hrající. Různé modalitry hry odrážejí rozmanité aspekty lidské zkušenosti, jako je soutěž, náhoda, předstírání či extáze (Caillois, 1998).

Hra se přitom vyznačuje paradoxní jednotou svobody a řádu: probíhá podle pravidel, ale zároveň není podřízena vnějšímu užitku a její cíl spočívá v ní samotné. Právě tato autonomie jí umožňuje rozvíjet schopnosti hráče, prohlubovat prožívání a otevírat prostor pro experiment a objevování. Klíčové je, že hra vytváří vlastní svět – není pouhou iluzí či odrazem reality, ale svébytným polem zkušeností. Zatímco Fink vidí hru jako symbolickou či „jakoby“ sféru, magický odraz skutečnosti (Fink, 1993), lze ji chápat ještě radikálněji jako autonomní možný svět, který se uskutečňuje pouze skrze samotný akt hraní, skrze vlastní účast a přijetí role hráče

(Jirásek, 2001). V tomto smyslu není hra neskutečná, ale představuje specifický způsob reality, do níž vstupujeme prostřednictvím zkušenosti – a právě tato kvalita z ní činí mimořádně silný nástroj edukace i osobnostního rozvoje.

HRA VERSUS ZÁBAVA

Hra a zábava se často používají jako synonyma, přesto představují odlišné fenomény s odlišným epistemickým a kulturním významem. Hra, jak jsme si právě rekapitulovali s využitím nejvýraznějších autorit filosofie hry, se vyznačuje autonomní strukturou, vnitřní motivací a konstitutivními pravidly. Je to prostor, kde aktéři vstupují do imaginativních rámců, zkoumají a přetvářejí realitu symbolickými prostředky. Hra není primárně zaměřena na účelový výsledek ani na dosažení vnější odměny; její smysl spočívá v procesu samotném, v intenzitě prožitku a schopnosti transformovat zkušenost do hlubokého významu. V tomto smyslu lze hru chápat jako fenomén, který propojuje subjektivní prožitek s kulturními a sociálními strukturami, a poskytuje tak jedinečný epistemický přístup k realitě.

Zatímco hra se vyznačuje spontánností, dobrovolností, vnitřní motivací a možnostmi sebevyjádření, zábava se může projevovat i formou tzv. „tlachání“ (Gintel, 1973) nebo lehké konverzace, přičemž její účel je primárně společenský a relaxační: poskytuje příjemný zážitek bez hlubšího kognitivního či symbolického rozměru. Na rozdíl od hry je zábava často externě motivovaná a orientovaná na potěšení či relaxaci. Její hlavní funkcí je únik od každodenního života, stimulace emocí či odpočinek, bez nutnosti vytvářet samostatný symbolický svět či sledovat komplexní pravidla. Zábava tedy slouží spíše k pasivnímu prožitku a krátkodobému uspokojení, zatímco hra podporuje aktivní angažovanost, kreativitou řízenou interakci a reflexi. Tento rozdíl je klíčový zejména v pedagogickém kontextu, kde hra umožňuje nejen rozvoj kognitivních a sociálních dovedností, ale také experimentální a transformační zkoumání světa, zatímco zábava často poskytuje pouze okamžitý emoční benefit.

V kontextu rozlišení mezi hrou a zábavou se můžeme nechat inspirovat i Platónem, přestože o této distinkci vůbec nepojednává. Avšak ve své koncepci péče o tělo a duši odlišuje čtvero „umění“ od jejich pouhých napodobenin založených na libosti a příjemnosti, „úlisných lahodění“. K péči o duši radí zákonodárství a soudnictví jako skutečná umění, zatímco sofistiku a rétoriku chápe jako formy úlisného lahodění, které se zaměřují spíše na efekt a potěšení než na pravdu. Obdobně v péči o tělo staví gymnastiku a lékařství jako autentická umění proti kosmetice a kuchařství, jež pracují s příjemností a okamžitým uspokojením. „Takto jsou to čtyři umění a ta stále hledí zachovat v nejlepším stavu jedna tělo, druhá pak duši; tu pak lahodivá dovednost, zpozorujíc to (...), rozdělí se na čtyři díly a vplíží se do každého jednotlivého z těch druhů vydává se za to, do čeho se vplížila: o největší dobro se nic nestará, nýbrž tím, co je pokaždé nejpříjemnější, loví nerozumnost a oklamává, takže se zdá něčím velmi cenným.“ (Platón, 1992, s. 35).

V tomto rámci lze hru chápat jako činnost spojenou s péčí o tělo i duši, protože má potenciál rozvíjet poznání, schopnosti i porozumění světu, a tedy nese kognitivní i formativní rozměr. Naproti tomu zábava odpovídá spíše oblasti „úlisného lahodění“ – poskytuje příjemný prožitek, ale bez hlubšího poznávacího či výchovného přesahu. Rozlišení hry a zábavy tak získává

jasnější filosofické ukotvení: hra může být cestou k rozvoji člověka, zatímco zábava zůstává na úrovni bezprostředního potěšení.

HRA, HRAVOST A ZÁBAVA V PEDAGOGICKÉM DISKURSU

Hra v pedagogickém kontextu nepředstavuje pouhou příjemnou či odlehčenou aktivitu, ale především aktivní kognitivní a epistemický proces, který umožňuje hlubší porozumění světu, sobě samému i sociálním vztahům. Neomezuje se na okamžité emoční uspokojení, ale zapojuje jedince do komplexního učení prostřednictvím kombinace vnitřní motivace, autonomie, pravidel, symbolických struktur a intenzivního prožitku. Tento způsob poznávání je významný napříč věkovými kategoriemi – od dětí v předškolním věku, které si hrou osvojují základní sociální, jazykové a motorické dovednosti, až po starší žáky a dospělé, kteří prostřednictvím herních situací rozvíjejí kreativní, rozhodovací i kritické myšlení. Zároveň však existuje celá škála přístupů, jak tuto oblast edukace skrze hru pojmově uchopit, což vede k různým teoretickým interpretacím a terminologickým rozlišením.

A stejně, jako bývá dezinterpretována Komenského idea *schola ludus*, objevují se podobná nedorozumění i v současné pedagogice, kde je hra někdy redukována na zábavnost, atraktivitu či prvky „fun“. Tím se však ztrácí její podstata, protože učení skrze zkušenost a hru často zahrnuje námahu, nejistotu, překonávání limitů i integraci ambivalentních prožitků. Hra v tomto hlubším smyslu není synonymem lehkosti, ale strukturovanou zkušeností, která vytváří prostor pro transformaci jedince a jeho porozumění světu. Soudobá scéna je velmi nezřetelná a pojmově protikladná, nicméně si můžeme bohatou variabilní realitu strukturovat do pomyslného kontinua role hry a zábavy v edukativním prostoru.

Vztah mezi hrou, zábavou a edukací lze dále rozlišit podle míry, v jaké jednotlivé přístupy pracují s prožitkem, pravidly a poznávacím přesahem. V rámci play based learning (Bubikova-Moan, Næss Hjetland, & Wollscheid, 2019; Haile & Ghirmai, 2024) se kombinují spontánní, smysluplně strukturované aktivity dětí s cíleným pedagogickým vedením, kdy hra je autotelickým a dobrovolným prostorem experimentování a objevování. Podobně v game based learning (Alotaibi, 2024; Bado, 2022) je hra samotným hlavním nástrojem učení: má jasně vymezená pravidla, cíle i zpětnou vazbu, a vytváří tak strukturovaný proces s počátkem, průběhem i koncem, v němž se učení děje přímo skrze hraní. Na opačné straně spektra stojí přístupy, které s herními prvky pracují spíše instrumentálně. Typickým příkladem je gamifikace (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011; Subhash & Cudney, 2018), kde jsou herní mechanismy – jako body, odznaky či žebříčky – vytrženy z původního kontextu hry a zasazeny do jiného prostředí. Vzniká tak určitá „iluze hry“, která však často postrádá hlubší existenciální rozměr a transformaci zkušenosti, protože chybí plnohodnotné ponoření do herního světa. Podobně edutainment (Aksakal, 2015; Anderson, 2020) usiluje o spojení vzdělávání a zábavy s cílem zvýšit motivaci a zapojení žáků, přičemž předpokládá, že učení může probíhat „mimochodem“ díky atraktivní formě.

Ačkoli tyto přístupy mohou efektivně podporovat pozornost a krátkodobou aktivitu, jejich společným rysem je důraz na motivaci a příjemný prožitek, nikoli nutně na hlubší osobnostní proměnu. Zábava zde funguje jako prostředek udržení zájmu, avšak často bez existenciální

hloubky, kterou nabízí plnohodnotná hra. Výsledkem je spíše povrchový a krátkodobý efekt, zaměřený na okamžité potěšení a relaxaci, zatímco hra v plném smyslu umožňuje hlubší zkušenost, v níž se učení stává součástí formování člověka.

Rozlišení mezi hrou a hravostí je klíčové pro pochopení jejich pedagogického i existenciálního významu. Hra může být chápána jednak jako *play* – spontánní, otevřená činnost bez pevné struktury – a jednak jako *game*, tedy činnost jasně vymezená pravidly, cíli a rámcem, v němž probíhá. Hravost však tyto dvě roviny přesahuje a představuje spíše postoj či způsob bytí ve světě: otevřenost vůči situaci, ochotu vstupovat do strukturovaného, ale zároveň flexibilního prostoru, který umožňuje experiment, nejistotu a tvořivé zkoušení možností. V tomto smyslu je hravost konstitutivním rysem lidské existence (Fink, 1992), protože člověk není jen bytostí jednající podle nutnosti, ale i bytostí, která dokáže vstupovat do otevřených významových rámců a proměňovat je. Hravost navíc není oddělena od vážných dimenzí lidského života. Naopak může být hluboce propojena i s oblastmi vážnými, jako jsou rituály, spiritualita či sakrální praxe (Gadamer, 2003; Huizinga, 1971). Hravost tak může obsahovat prvky zábavnosti, ale nikdy se neomezuje pouze na ně, protože si zachovává hloubku, intenzitu prožitku a schopnost vtahovat člověka do dění. Právě tato kombinace otevřenosti, struktury a existenciálního ponoru činí hravost jedním z klíčových způsobů lidského vztahování se ke světu.

HRAVÉ METODY VÝZKUMU: METAFORICKÁ PRAVDIVOST A VIZUÁLNÍ METODOLOGIE

V pedagogickém uvažování se tato dimenze hravosti realizuje zejména prostřednictvím metaforických struktur, které umožňují uchopit zkušenost nikoli doslovně, ale analogicky. Metafory v lidském poznání nabízejí mnohem více než pouhou obraznou nebo estetickou funkci; představují specifický způsob, jak strukturovat zkušenost a uchopit komplexní fenomény. Metafora zde nefunguje jako ozdoba jazyka, nýbrž jako kognitivní nástroj s epistemickou hodnotou, protože umožňuje strukturovat zkušenost a porozumět komplexním fenoménům skrze přenos významu mezi různými doménami. Metaforická pravdivost tak nestojí na korespondenční shodě s realitou, ale na vnitřní koherenci a smysluplnosti vztahů, které odhalují relevantní struktury světa – například výrok „jezero je safír“ není pravdivý doslovně, ale je pravdivý v tom, že zachycuje kvalitu, hloubku a vizuální charakter jezera prostřednictvím obrazného přenosu (Slavík, Chrz, & Štech, 2013). Metafory tak vytvářejí most mezi prožitkem a konceptualizací, umožňují nové způsoby interpretace a otevírají prostor pro epistemickou inovaci (Parse, 2022; Steinhart, 1994; Stuart & Wilkenfeld, 2022; Wang, 2025). V tomto rámci se hravost stává nejen postojem otevřenosti, ale i způsobem, jakým se realita symbolicky zpřítomňuje a znovu konstruuje v procesu poznávání. Namísto doslovné pravdivosti spočívá metaforická pravdivost v koherenci a smysluplnosti vztahů, které odrážejí relevantní struktury reality. To umožňuje generovat nové způsoby porozumění a kognitivní vhled, protože nejsou omezeny pouze na popis již známých faktů, ale vytvářejí prostor pro reinterpretaci, hypotetické uvažování a konceptuální inovace. Přestože klasické sémantické teorie mohou zdůrazňovat jejich nepropozicionální charakter, metafory často nesou obsah, který má přímé důsledky pro naše přesvědčení a rozhodování, čímž se stávají epistemicky plodnými. Metafory nejen komunikují poznání, ale aktivně ho spoluvytvářejí. Umožňují formulovat otázky, generovat

hypotézy a orientovat se v komplexních jevech, představují most mezi zkušeností a konceptualizací, který umožňuje uchopit složité vztahy a struktury reality prostřednictvím významového přenosu a analogického myšlení.

Vizuální metodologie (Mitchell, De Lange, & Moletsane, 2017; Pain, 2012; Rose, 2016; Wall, Higgins, Hall, & Woolner, 2013) využívají právě principu metaforické pravdivosti, a to i ve výzkumu pedagogických témat. Vizuální artefakty – kresby, fotografie, mapy zkušenosti či jiné obrazové výstupy – se zde nestávají pouhými ilustracemi, ale nositeli významů, které přesahují doslovný popis a otevírají přístup k hlubším symbolickým, emocionálním, spirituálním i transformačním vrstvám lidské zkušenosti. Tento přístup vytváří odvážný epistemický rámec, jenž přijímá nejistotu, komplexitu i subjektivitu jako legitimní součást výzkumného procesu a zároveň umožňuje sledovat propojení mezi individuální zkušeností, sociální interakcí a širšími kulturními kontexty.

Vizuální metodologie tak fungují jako prostředek odhalování skrytých motivací, nevyslovených významů a jemných emocionálních nuancí, které by zůstaly v čistě verbálním zpracování neviditelné. Zároveň proměňují samotnou povahu výzkumu: ten již není pouze pasivním pozorováním reality, ale stává se aktivním, participativním a reflexivním procesem, v němž výzkumník vstupuje do vztahu s vytvářenými obrazy a spoluutváří významy. V tomto smyslu vizuální přístupy rozvíjejí i hravý rozměr poznávání – otevírají prostor experimentu, imaginace a interpretace, v němž se realita nezachycuje jako hotový objekt, ale jako dynamický proces vznikající v interakci mezi zkušeností, obrazem a reflexí.

Příklad 1: zimní táboření

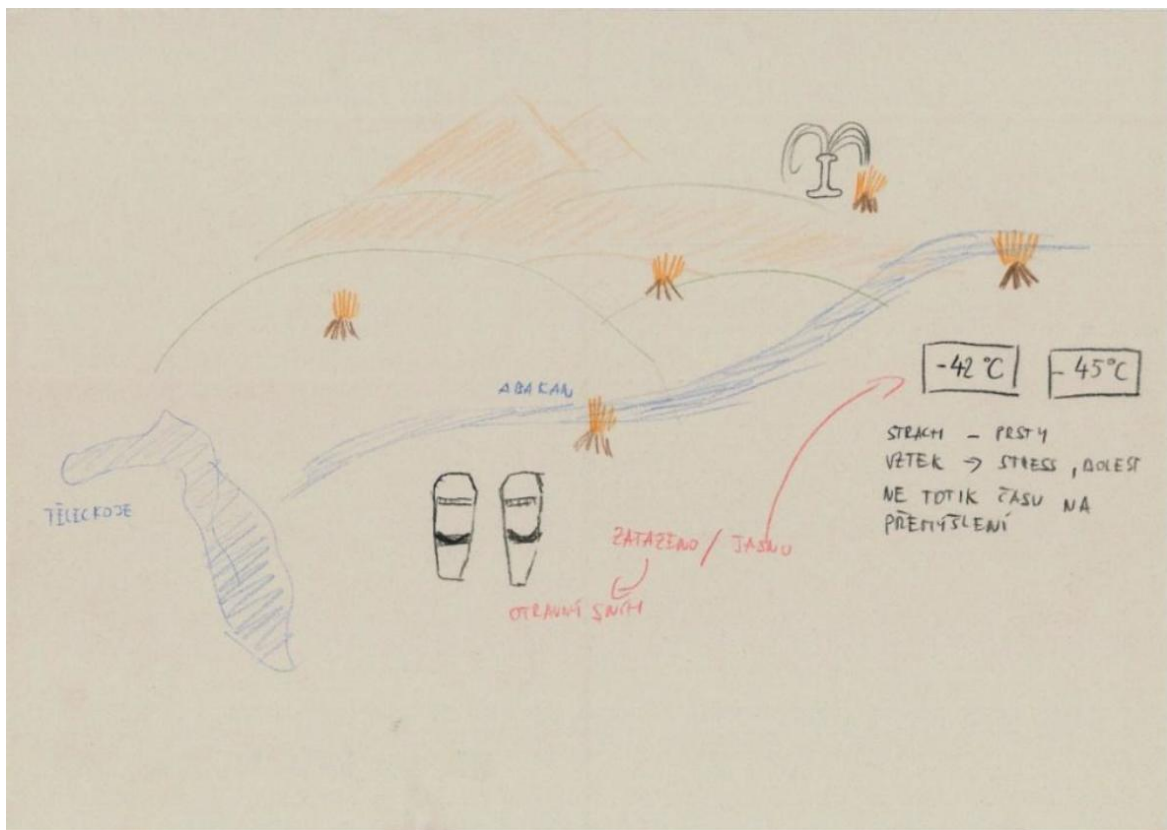
První příklad pedagogického výzkumu realizovaného vizuální metodologií s předpokladem metaforické pravdivosti je z oblasti neformálního vzdělávání, resp. pedagogiky volného času. Konkrétně se jedná o kurz výchovy v přírodě „Život je gotickéj pes“, realizovaný organizací Prázdninová škola Lipnice, totiž o putovní kurz v zimních přírodních podmínkách. Dramaturgie projektu se proměňovala od pobytového kurzu přes kombinované kurzy (týdenní přechod Rychlebských hor, týdenní táboření) po putovní kurzy (Poloniny, Altaj aj.). Jedná se o formu vícedenního putování na sněžnicích s denní zátěží přibližně 15–28 km, přičemž účastníci mohou čelit mimořádně náročným klimatickým podmínkám (na Sibiři s minimální teplotou až -42°C).

Při jedné fázi výzkumu byla využita pro sběr dat kombinace jejich různých typů (nestrukturovaný rozhovor, esej, báseň, deníkové záznamy, kresby), avšak pro uvedení kontextu postačí důraz na jednu citaci z rozhovoru: „Lidi udělali kruh a najednou ten chaos lesa, který byl opravdu strašidelný, (...) se najednou zformoval tak pevně. Že ten střed je v tom ohni, to teplo, kam se všichni díváme, protože to dává smysl, za žádama máme tu temnotu, ten chaos, kterého se nebojíme, protože tam jsme spolu. Zároveň tam člověk věděl, že kdyby člověk opustil ten oheň a šel někam 300 metrů a upadnul, tak tam klidně může umřít, ale to rámování co je tady a co je uprostřed a nad námi hvězdy. Ten svět byl najednou takový jasněji strukturovaný, že si člověk uvědomil ty základní struktury. (...) Ohniště žhne a tvoří střed světa.“ (Jirásek & Svoboda, 2015, s. 89-90).

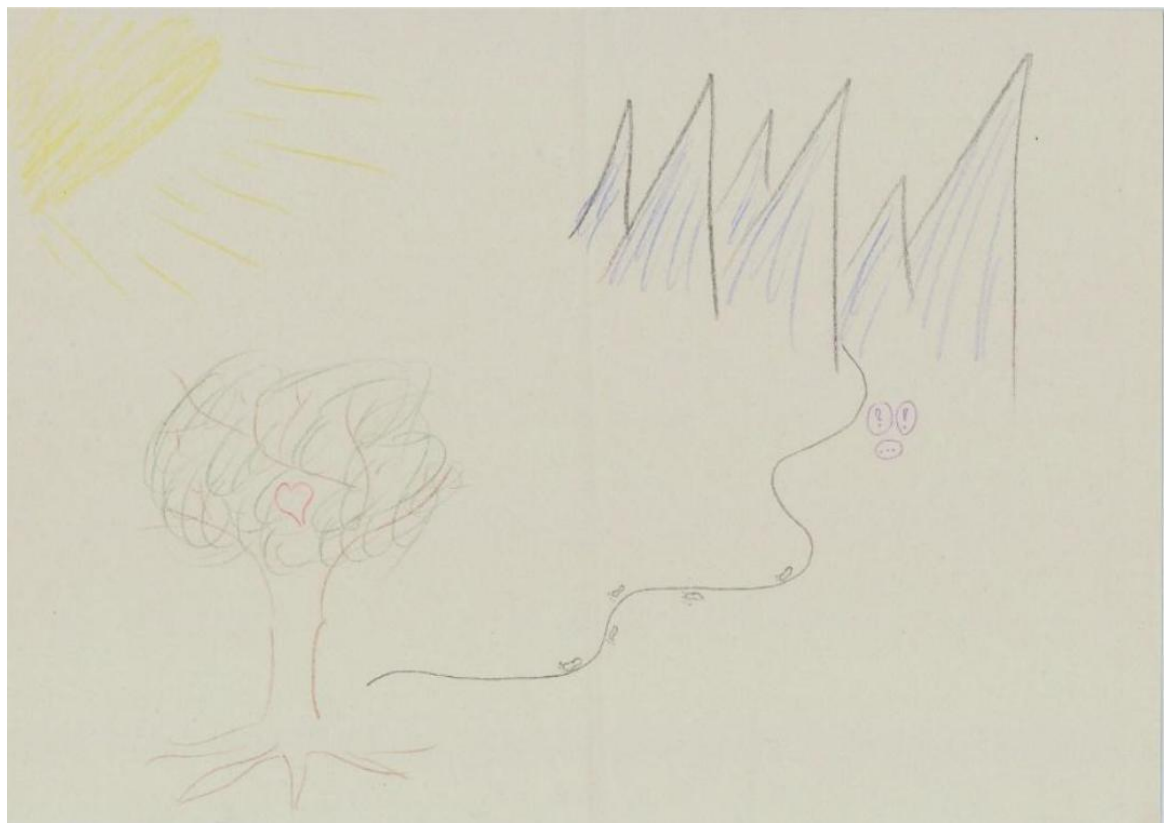
Všimněme si, že zkušenost účastníků této zimní expedice lze interpretovat i skrze motiv kosmogonického mýtu, jak jej popisuje Mircea Eliade (Eliade, 2006). Pro „náboženského člověka“ není prostor homogenní, ale kvalitativně členěný – některá místa se vyjevují jako významově nabitá, „jiná“, a právě v nich se otevírá možnost orientace ve světě. Takovým zlomovým bodem je střed, *axis mundi*, symbolická osa propojující různé roviny bytí (Země, Nebe i podsvětí), často ztvárňovaná obrazy sloupu, stromu, hory či žebříku – tedy jako jakýsi „pupek světa“ (*omphalos*). V kontextu expediční zkušenosti může – dle výše citovaného úryvku rozhovoru – tuto funkci překvapivě nabývat i oheň. „Ohniště žhne a tvoří střed světa“, to je klasický kosmogonický mýtus, kdy se oheň stává kosmogonickým elementem. Oheň, kolem něhož se večer shromažďuje skupina účastníků, kde se sdílí příběhy, ticho i únava, se stává centrem, symbolicky uspořádávajícím chaotickou krajinu do vlastního, obývatelného světa. Oheň zde není jen praktickým prostředkem přežití, ale může se stávat existenciálním středem, kolem něhož se konstituuje význam zkušenosti. Otázka, zda jde o zkušenost náboženskou, či spíše mýto-poetickou, zůstává otevřená – spíše než o institucionální religiozitu jde o bezprostřední prožitek smyslu, který překračuje běžnou instrumentalitu jednání. Právě takové momenty ukazují limity tradičních výzkumných přístupů: nelze je plně zachytit deskriptivně, ale vyžadují interpretativní, fenomenologické či vizuální metodologie, které dokáží pracovat se symboly, metaforami a hloubkou prožitku jako legitimními nositeli poznání.

V rámci výzkumu těchto zimních kurzů výchovy v přírodě jsou kresby účastníků expedic využity k zachycení trans-racionálních a ne-vědomých aspektů prožitku (Jirásek, 2025a, 2025b), jako jsou symbolické významy ohniště, horizontu či cesty, které reprezentují transformaci, kolektivní hodnoty a duchovní zkušenost. Podobně autoetnografické přístupy a mentální mapy umožňují reflektovat, jak extrémní mráz ovlivňuje rozhodování, skupinovou dynamiku a interakci s prostředím, což by klasická pozitivistická měření zachytit nedokázala (Jirásek & Hanuš, 2022). V těchto studiích je patrný princip metaforické pravdivosti, kdy vizuální reprezentace fungují jako epistemicky plodný prostředek k pochopení zkušenosti, která není doslovně „pravdivá“, ale významově autentická a strukturující.

Obdobné prožitky, na něž bylo zaměřeno naše výzkumné tážení, přesahují čistě racionální rovinu a zasahují do symbolických, trans-racionálních a částečně nevědomých vrstev zkušenosti. Vizuální obrazy a artefakty se pohybují na škále mezi konkrétností a obecností, mezi doslovným zobrazením a symbolickou hloubkou: některé zachycují bezprostřední realitu a jsou identifikovatelné téměř jako mapa (obr. 1), příp. doplněný o symbolické významy (bosé stopy, srdce jako plod stromu, obr. 2). Jiné akcentují konkrétní symbol, např. srdce (obr. 3 a 5) či sopku chrlící srdíčka (obr. 4). Ale zobrazení může vstoupit také do ryze abstraktní rozměrů barevných vln (obr. 6) či koule (obr. 7), kde už se interpretace dostává na pole s vysokou mírou nejistoty.



Obrázek 1



Obrázek 2



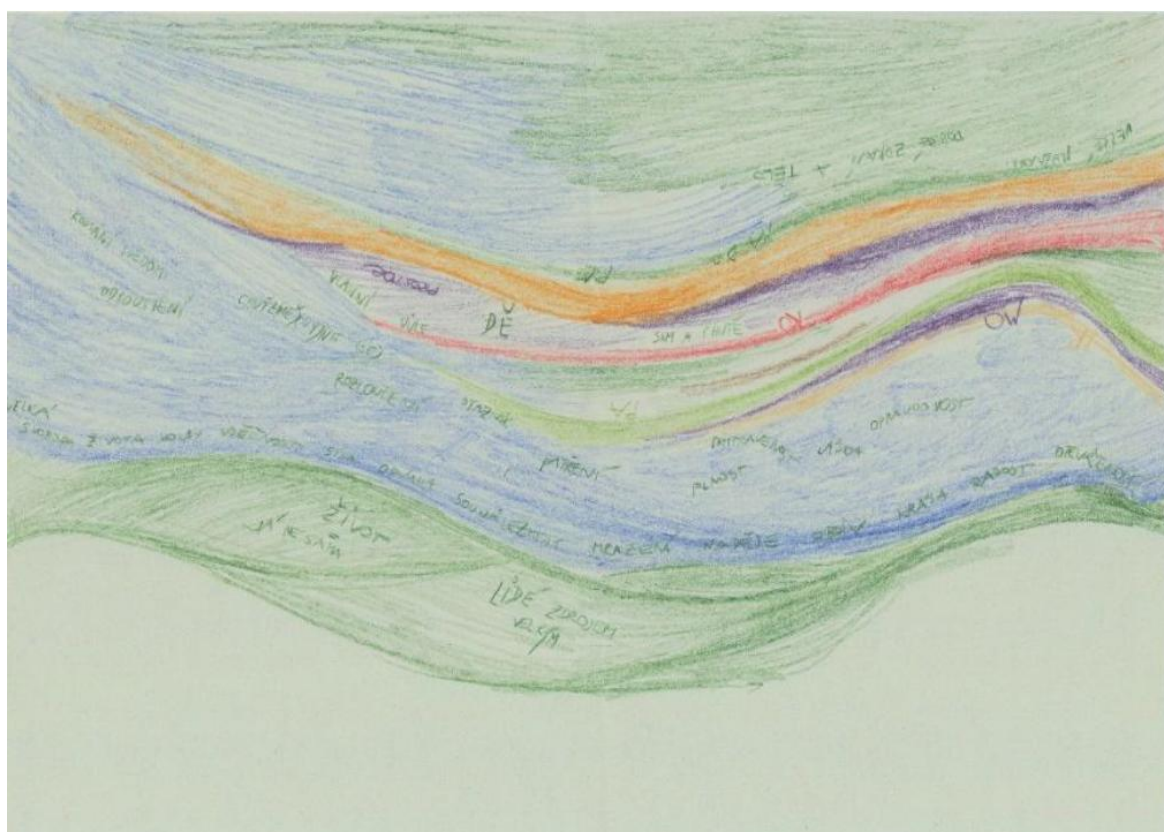
Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5



Obrázek 6



Obrázek 7

Obrazová data zpodobují krajinu, horu či oheň jako fyzický objekt, jiná ji transformují do významových struktur, které odkazují k širším existenciálním, kulturním či archetypálním souvislostem. Tentýž motiv – například hora, jeskyně či srdce – tak může být současně konkrétním prvkem zkušenosti i nositelem symboliky středu, proměny nebo životní síly. Právě tato ambivalence umožňuje, aby obrazy fungovaly jako most mezi prožitkem a jeho interpretací: nejsou ani čistě doslovné, ani zcela abstraktní, ale otevírají prostor pro metaforickou pravdivost, v níž se individuální zkušenost propojuje s obecnějšími strukturami porozumění. Na jedné straně stojí relativně realistické zachycení zkušenosti, například mapa tábořiště (obr. 1), na straně druhé obrazy, které prožitek transformují: cesta jako vztah k sobě i světu (obr. 2), zásah do srdce a emoční intenzita (obr. 3 a 5), či dynamika prožitků vyjádřená jako výbuch (obr. 4). Další rovinu představují symboly obtížně sdělitelné zkušenosti, jako je odhalování skrytých významů v nehostinném prostředí (obr. 5) nebo kontrast vnějšího chladu a vnitřního tepla a klidu (obr. 6 a 7). Právě díky této škále mezi doslovností a symbolikou umožňují obrazy hlubší porozumění zkušenosti, protože zachycují nejen to, co se stalo, ale i to, co to znamenalo.

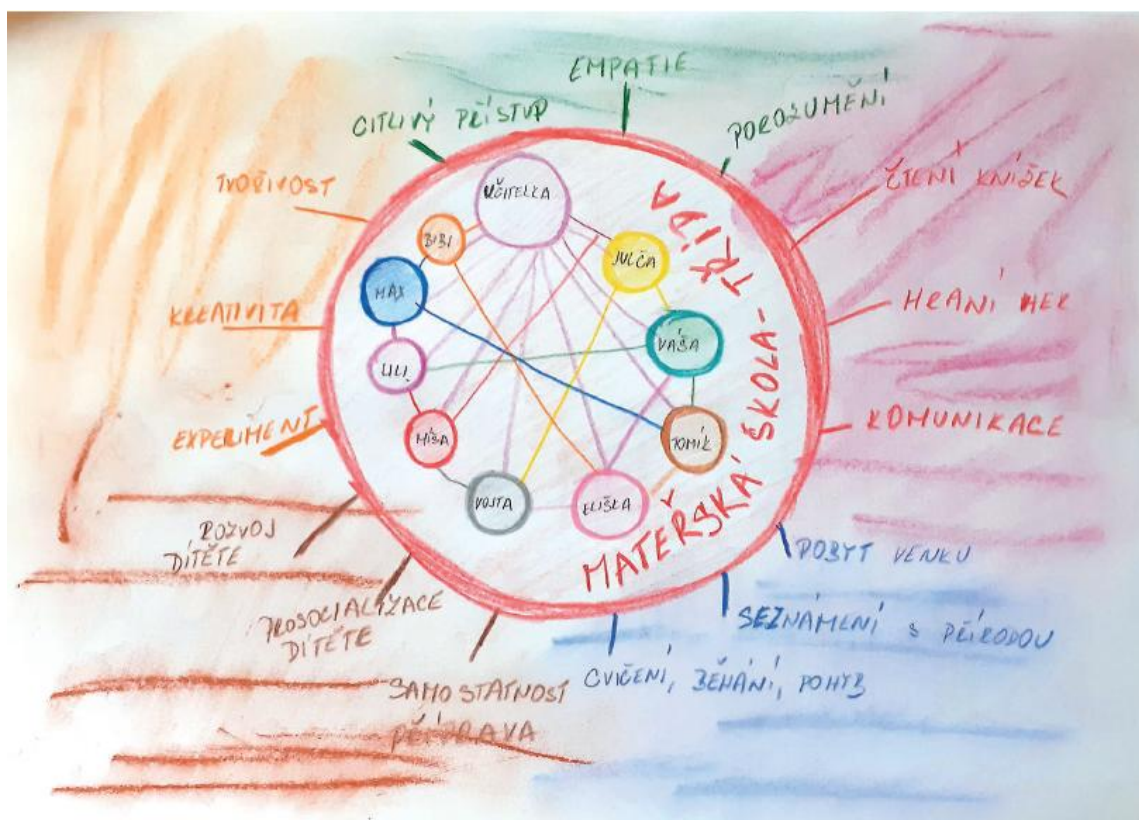
Krajinné prvky, jako jsou hory a skály, zde nepůsobí pouze fyzicky, ale i významově: vertikálně orientovaná hora může být chápána jako symbolická osa světa (*axis mundi*), propojující makrokosmos a mikrokosmos, Zemi a nebe, což je obraz posílený i vnímáním hvězdné oblohy rotující kolem pevného bodu (Becker, 2002). Výstup na vrchol pak často vyvolává pocity úžasu a doteku s něčím, co přesahuje individuální ego, tedy zkušenost blízkou numinóznímu (Piff, Dietze, Feinberg, Stancato, & Keltner, 2015), zatímco samotné hory nesou bohatou symboliku

síly, trvalosti a neochvějnosti (Cooperová, 1999). Podobně jeskyně reprezentují ambivalentní prostor skrytosti, smrti i zrození – jako temné lůno i místo transformace, připomínající jak mytické motivy *hieros gamos*, tak Platónovo podobenství o cestě z temnoty k poznání idejí (Lurker, 1999; Platón, 2005). Tyto krajinné symboly se propojují s tělesně zakotvenými významy, například motivem srdce jako středu člověka a bodu kontaktu s podstatou reality, tradičně spojovaného s láskou i životní silou a symbolizovaného sluncem (Lurker, 2005). Motiv zářících paprsků či svatozáře pak dále rozvíjí téma osvětlení a transcendence: zatímco světlo vycházející z přírodních jevů může odkazovat k „přirozeným“ aspektům reality, paprsky vycházející ze srdce jednoznačně poukazují k hlubším symbolickým rovinám zkušenosti. V tomto symbolickém poli zaujímá zásadní místo také oheň: vystupuje nejenom jako zdroj tepla a světla v extrémních podmínkách, ale i jako archetypální živel s očištnou a transformační silou. Plameny, v nichž se „ohnivost“ zjevuje (Becker, 2002), symbolizuje přechod, obnovu i ambivalenci života a zániku, přičemž jeho plameny nesou významy energie, inspirace i propojení intelektu a emocí (Cooperová, 1999; Lurker, 2005). Tyto motivy se propojují s obrazem srdce jako středu člověka a se symbolikou světla a paprsků, s láskou a životní silou symbolizovaného sluncem. Případný zájemce o podrobnější symbolické interpretace těchto obrazových artefaktů nalezne jejich rozbor v textu (Jirásek, 2025). Zimní expedice tak není jen fyzickou výzvou, ale i prostorem, kde se realita zpřítomňuje skrze obrazy, symboly, archetypy a metaforické významy, jež umožňují člověku zakoušet svět v jeho existenciální hloubce.

Příklad 2: profese učitele v předškolním vzdělávání

Podobné principy se uplatňují i v pedagogickém výzkumu zaměřeném na školské vzdělávání, resp. předškolní edukaci. Kresby studentek a učitelek mateřských škol odhalují komplexní obraz profesní identity, který zahrnuje očekávané prvky interakce s dětmi, ale také konflikty, zátěž a emocionální nuance, které by tradiční dotazníky nebo rozhovory jen obtížně zachytily (Jirásek & Majerčíková, 2024; Majerčíková & Jirásek, 2021). Symbolické interpretace vizuálních artefaktů umožňují pochopit, jak pedagogové prožívají svou profesní roli, a tím podporují reflexivní přístup k výuce a profesnímu rozvoji.

Kresby studentek učitelství mateřských škol zachycují to, jak je profese předškolního učitele subjektivně a často i nevědomě vnímána. Dominantní obraz profese je spojen s péčí, interakcí a vzděláváním dětí v prostředí mateřské školy, často v pozitivně laděné atmosféře hry, učení a vztahovosti. Zároveň však symbolická interpretace odhaluje i méně viditelné roviny – například zátěž, emocionální ambivalenci, pocit odpovědnosti či profesní zranitelnost, které nejsou na první pohled v kresbách explicitně přítomné, ale vystupují skrze metaforické a kompoziční prvky. V obrazech profesní identity se objevují i dimenze, které nelze snadno verbalizovat: atmosféra, vztahovost, prostorovost, světlo, horizont či „vzdušnost“ prostředí. Tyto prvky ukazují, že představa učitelské profese není jen souborem rolí a činností, ale také komplexním symbolickým polem, v němž se prolíná emoční, estetická a existenciální rovina zkušenosti.



Obrázek 8



Obrázek 9



Obrázek 11

Obrázek 13



Obrázek 14



Obrázek 15



Obrázek 16

Kresby ve vizuálním pedagogickém výzkumu představují specifický nástroj, který umožňuje zachytit profesní identitu učitelů v její komplexnosti, tedy nejen v rovině očekávaných interakcí s dětmi, ale také v dimenzích zátěže, konfliktů a jemných emocionálních nuancí, jež bývají v tradičních výzkumných metodách, jako jsou dotazníky či rozhovory, obtížně postižitelné. Symbolická interpretace těchto vizuálních artefaktů pak otevírá možnost porozumět tomu, jak pedagogové svou profesní roli skutečně prožívají, a podporuje tak hlubší reflexi výuky i vlastního profesního vývoje. Vizuální metody tím zároveň posouvají výzkum na hranici racionálního a symbolického poznání, kde se zkušenost neomezuje na popis, ale stává se předmětem interpretace a významotvorby. Umožňují zkoumat zkušenost na hranici racionálního a symbolického, což přináší nové epistemické možnosti. Obrazy a kresby zde nejsou pouze ilustrací již existující reality, ale aktivně se podílejí na konstruování poznání, umožňují artikulovat složité vztahy a tím rozšiřují epistemické možnosti pedagogického výzkumu za hranice tradičních metodologických přístupů. Tento postoj přitom přijímá nejistotu a ambivalenci jako součást vědeckého procesu a otevírá prostor pro interpretaci, která respektuje kontextuální, symbolickou a transformační hodnotu zkušenosti, což je jádrem principu metaforické pravdivosti a hravosti ve výzkumu.

Tyto metodologické postupy se pohybují na hranici soudobého paradigmatu pedagogiky a výzkumu, kde tradiční pozitivistické a scientistické metody zdaleka nedokážou zachytit komplexitu zkušenosti, která zahrnuje nejistotu, subjektivitu a symbolické významy. Přijetí metaforické pravdivosti umožňuje výzkumníkům nejen zaznamenávat, ale i interpretovat zkušenosti v jejich mnohovrstevnatosti, a tím rozšiřovat epistemické možnosti klasických výzkumných metod. Vizuální artefakty, ať už kresby účastníků zimních expedic nebo studentek a učitelek mateřských škol, nejsou pouhými ilustracemi, ale nositeli významu, které odhalují hlubší vrstvy prožitku, emocionální nuance, symbolické vztahy a procesní dynamiku sociální interakce.

ZÁVĚR

Výzkumný přístup založený na metaforické pravdivosti přijímá nejistotu, ambivalenci a mnohoznačnost nikoli jako metodologický problém, ale jako přirozenou součást vědeckého poznání. Namísto snahy redukovat zkušenost na jednoznačně měřitelné či doslovné výpovědi otevírá prostor interpretaci, která respektuje její kontextuální, symbolickou a transformativní povahu. Metaforická pravdivost zde funguje jako epistemický princip: pravda není chápána jako čistá korespondence s realitou, ale jako významově bohatá struktura, která organizuje a zpřístupňuje zkušenost v její komplexitě. V tomto smyslu se vizuální metody a další interpretační přístupy stávají nejen nástrojem zachycení dat, ale i prostředkem jejich spoluvytváření, protože umožňují artikulovat dimenze zkušenosti, které jinými metodami zůstávají neviditelné – například symboly, metafory či transformační momenty prožitku.

Z hlediska metodologického přináší tento přístup výraznou inovační dimenzi, protože rozšiřuje repertoár výzkumných nástrojů o způsoby zachycení významu, které překračují hranice tradičních paradigmat. Zároveň vytváří interdisciplinární most mezi pedagogikou, filosofií, antropologií či výtvarnými metodami, neboť společným jmenovatelem se stává porozumění subjektivní zkušenosti v její symbolické hloubce. Tento rámec zároveň otevírá prostor pro propojení s pojetím hravosti ve výzkumu: hra zde funguje jako epistemický modus, který

umožňuje experimentovat s pravidly, rolemi i významy, a tím generovat nové formy porozumění. Výzkum se tak stává modulárním a reflexivním polem, v němž lze zkoumat nejen jednání, ale i samotný vznik smyslu.

V širším kontextu se tím otevírá otázka, zda pedagogický výzkum může být chápán jako „hravý“ v hlubším epistemickém smyslu – nikoli jako odklon od vědeckosti, ale jako její rozšíření za hranice pozitivistického a scientizujícího paradigmatu. V tomto rámci se objevují i přístupy jako systemická pedagogika či práce s konstelacemi, které umožňují zobrazovat vztahové struktury a dynamiky systémů (Jirásek, Jirásková, Majewská, & Bolcková, 2017), nebo koncepty jako spirituální gramotnost (Jirásek, 2023; Jirásek, 2023) a lidský rozkvět (flourishing) (OECD, 2025; VanderWeele et al., 2025), které přesahují čistě výkonové a ekonomické ukazatele vzdělávání. Společným jmenovatelem těchto směrů je přijetí skutečnosti, že poznání je vždy situované, nejisté a symbolicky zprostředkované, a že epistemickou a existenciální rovinu nelze plně oddělit.

Hra a hravost se tak v tomto pojetí nestávají cílem výzkumu, ale jeho principem: otevírají prostor, v němž lze bezpečně zkoušet, interpretovat a přehodnocovat významy zkušenosti. Metaforická pravdivost pak funguje jako spojovací článek mezi prožitkem a poznáním, mezi zkušeností a jejím uchopením, a umožňuje chápat pedagogický výzkum nikoli jako uzavřený systém popisu reality, ale jako otevřený proces jejího spoluvytváření.

Literatura

AKSAKAL, N. 2015. Theoretical view to the approach of the edutainment. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, roč. 186, s. 1232–1239. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.081

ALOTAIBI, M. S. 2024. Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. In *Frontiers in Psychology*, roč. 15, Art. 1307881. doi:10.3389/fpsyg.2024.1307881

ANDERSON, J. 2020. Edutainment and educational games: Combining entertainment with learning. In *Journal of Arts, Society, and Education Studies*, roč. 2, č. 3, s. 1–10. doi:10.xxxx/xxxxxx

BADO, N. 2022. Game-based learning pedagogy: A review of the literature. In *Interactive Learning Environments*, roč. 30, č. 5, s. 936–948. doi:10.1080/10494820.2019.1683587

BECKER, U. 2002. *Slovník symbolů*. Praha : Portál.

BUBIKOVA-MOAN, J., NÆSS HJETLAND, H., WOLLSCHIED, S. 2019. ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. In *European Early Childhood Education Research Journal*, roč. 27, č. 6, s. 776–800. doi:10.1080/1350293X.2019.1678717

CAILLOIS, R. 1998. *Hry a lidé: Maska a závrať*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon.

COOPEROVÁ, J. C. 1999. *Ilustrovaná encyklopedie tradičních symbolů*. Praha : Mladá fronta.

ČÁLEK, F., GINTEL, A., HOLCOVÁ, M., HOLEC, P., HOLEYŠOVSKÝ, J., KARLACHOVÁ, L., et al. 1990. *Zlatý fond her*. Praha : Mladá fronta.

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. 2011. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Tampere, Finland. doi:10.1145/2181037.2181040

ELIADE, M. 2006. *Posvátné a profánní*. 2. vyd. Praha : OIKOYMENH.

FINK, E. 1992. *Oáza štěstí*. Praha : Mladá fronta.

FINK, E. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno : Computer Press.

GADAMER, H.-G. 2003. *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha : Triáda.

GINTEL, A. 1973. Gymnasion: část první - vážná, avšak podstatná. In *Metodické listy pro pobyt v přírodě*, roč. 3, č. 2, s. 2–4.

HÁBL, J. 2017. *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec : Pavel Mervart.

HAILE, T. S., GHIRMAI, D. J. 2024. Play-based learning: Conceptualization, benefits, and challenges of its implementation. In *European Scientific Journal*, roč. 20, č. 16, s. 30–54. doi:10.19044/esj.2024.v20n16p30

HUIZINGA, J. 1971. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha : Mladá fronta.

JIRÁSEK, I. 2001. *Prožitek a možné světy*. Olomouc : Univerzita Palackého.

JIRÁSEK, I. 2019. *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha : Portál.

JIRÁSEK, I. 2023. Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí. In *Pedagogika*, roč. 73, č. 1, s. 63–84. doi:10.14712/23362189.2022.2301

JIRÁSEK, I. 2025a. Experiences of extreme frost in winter adventure tourism. In *Tourism Culture & Communication*, roč. 25, s. 51–65. doi:10.3727/109830423X17037115767573

JIRÁSEK, I. 2025b. Trans-rational and non-conscious aspects in visual representations of the experience of winter adventure tourism. In *European Journal of Tourism Research*, roč. 40, Art. 4007. doi:10.54055/ejtr.v40i.3767

JIRÁSEK, I. 2023. Spiritual literacy: Non-religious reconceptualisation for education in a secular environment. In *International Journal of Children's Spirituality*, roč. 28, č. 2, s. 61–75. doi:10.1080/1364436x.2023.2166467

- JIRÁSEK, I., HANUŠ, M. 2022. "General Frost": A nature-based solution and adventure tourism: A case study of snowshoeing in Siberia. In *Journal of Hospitality and Tourism Research*, roč. 46, č. 3, s. 490–517. doi:10.1177/1096348020934530
- JIRÁSEK, I., JIRÁSKOVÁ, M., MAJEWSKÁ, P., BOLCKOVÁ, M. 2017. Experiencing spiritual aspects outdoors in the winter: a case study from the Czech Republic using the method of systemic constellations. In *British Journal of Religious Education*, roč. 39, č. 2, s. 122–148. doi:10.1080/01416200.2014.984586
- JIRÁSEK, I., MAJERČÍKOVÁ, J. 2024. Images of the profession of pre-primary teacher in the drawings of Czech female student teachers. In *Early Years*, roč. 44, č. 1, s. 113–127. doi:10.1080/09575146.2022.2093336
- JIRÁSEK, I., SVOBODA, J. 2015. *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc : Univerzita Palackého.
- KOMENSKÝ, J. A. 1914. *Theatrum universitatis rerum*. In KVÍČALA, J. et al. (ed.). *Veškerých spisů Jana Amosa Komenského svazek I*, s. 49–129. Brno : Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě.
- KOMENSKÝ, J. A. 1947. *Škola na jevišti*. Brno : Komenium, učitelské nakladatelství.
- KOMENSKÝ, J. A. 1960. Pravidla chování. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek II – výběr z pedagogických prací potockých a amsterodamských*, s. 255–266. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
- KOMENSKÝ, J. A. 1970. *Škola hrou, část VIII., akt I*. Praha : Ústřední dům umělecké tvořivosti.
- LURKER, M. 1999. *Slovník biblických obrazů a symbolů*. Praha : Vyšehrad.
- LURKER, M. 2005. *Slovník symbolů*. Praha : Euromedia Group - Knižní klub.
- MAJERČÍKOVÁ, J., JIRÁSEK, I. 2021. Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek. In *Orbis Scholae*, roč. 15, č. 2, s. 97–124. doi:10.14712/23363177.2022.3
- MITCHELL, C., DE LANGE, N., MOLETSANE, R. 2017. *Participatory Visual Methodologies: Social Change, Community and Policy*. London : SAGE Publications Ltd.
- OECD. 2025. *Education for Human Flourishing: A Conceptual Framework*. OECD Publishing.
- PAIN, H. 2012. A literature review to evaluate the choice and use of visual methods. In *International Journal of Qualitative Methods*, roč. 11, č. 4, s. 303–319. doi:10.1177/160940691201100401
- PARSE, R. R. 2022. Metaphor: Meanings and humanbecoming metaphorical truths. In *Nurs Sci Q*, roč. 35, č. 1, s. 15–19. doi:10.1177/08943184211051343

- PIFF, P. K., DIETZE, P., FEINBERG, M., STANCATO, D. M., KELTNER, D. 2015. Awe, the small self, and prosocial behavior. In *Journal of Personality and Social Psychology*, roč. 108, č. 6, s. 883–899. doi:10.1037/pspi0000018
- PLATÓN. 1992. *Gorgias*. Praha : ISE.
- PLATÓN. 2005. *Ústava*. Praha : OIKOYMENH.
- ROSE, G. 2016. *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. 4. vyd. Oxford : University of Oxford.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Karolinum.
- STEINHART, E. 1994. Analogical truth conditions for metaphors. In *Metaphor and Symbolic Activity*, roč. 9, č. 3, s. 161–178. doi:10.1207/s15327868ms0903_1
- STUART, M. T., WILKENFELD, D. 2022. Understanding metaphorical understanding (literally). In *European Journal for Philosophy of Science*, roč. 12, č. 3, Art. 49. doi:10.1007/s13194-022-00479-5
- SUBHASH, S., CUDNEY, E. A. 2018. Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. In *Computers in Human Behavior*, roč. 87, s. 192–206. doi:10.1016/j.chb.2018.05.028
- UHLÍŘOVÁ, J. 2014. Je Komenského škola hrou mýtem? In *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 8, č. 2, s. 19–26.
- VANDERWEELE, T. J., JOHNSON, B. R., BIALOWOLSKI, P. T., BONHAG, R., BRADSHAW, M., BREEDLOVE, T., et al. 2025. The global flourishing study: Study profile and initial results on flourishing. In *Nature Mental Health*, roč. 3, č. 6, s. 636–653. doi:10.1038/s44220-025-00423-5
- WALL, K., HIGGINS, S., HALL, E., WOOLNER, P. 2013. ‘That’s not quite the way we see it’: the epistemological challenge of visual data. In *International Journal of Research & Method in Education*, roč. 36, č. 1, s. 3–22. doi:10.1080/1743727X.2012.730278
- WANG, S. 2025. The propositional meaning of metaphor: A critical review against the Davidsonian approach. In *Language & Communication*, roč. 105, s. 1–9. doi:10.1016/j.langcom.2025.08.002

Autor

prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

třída Míru 671/117, 771 11 Olomouc, Česká republika

ivo.jirasek@upol.cz

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, Česká republika

jirasek@utb.cz

MEDZI TEÓRIOU HRY A HRAVOSŤOU. K NIEKOĽKÝM ARGUMENTOM V NEPROSPECH HRY A V PROSPECH HRAVOSTI

Rastislav Nemec

Abstrakt

Príspevok má za cieľ predostrieť a načrtnúť okrem krátkeho teoretického náčrtu rôznych filozofických prístupov k téme hry aj demarkačnú líniu medzi hrou ako univerzálnym fenoménom prítomným v kultúre či už v kontexte entertainmentu, edutainmentu či servotainmentu na jednej strane a hravosťou ako morálnou črtou osobnosti (študenta, vedca, pedagóga...), ktorá sa nielen stáva čoraz potrebnjšou schopnosťou z hľadiska vyššieho výkonu, vedeckého progresu či úspešnejšieho výskumu, ale aj z hľadiska hlbšej devízy a intenzívnejšej podoby „zacomponovania“ osobnostného rozmeru, tzv. allotainmentu – podoby sociálnosti do výskumu. Hoci sú samotné historické koncepty hry v dejinách všeobecne známe a svojím spôsobom „neutrálne“ rovnako ako primát zábavy, nadobúdajúci vždy nový významový obsah (smerujúci k totalizácii zábavy?), cieľom je poukázať na prítomnosť v nich opomínaného konceptu a významu „hravosti“ ako potenciálnej inšpirácie s jedným výsledkom: nastoliť niekoľko argumentov v prospech tejto „ojedinelej“ individuálnej vlastnosti (študenta, vedca, pedagóga), výsledkom ktorej býva intenzívnejší a výdatnejší (aj vedecký aj osobný) vklad.

ÚVOD

Cieľom tohto príspevku je predostrieť myšlienku kooperácie a vzájomnosti v dejinách vedeckého bádania a reflektovať ju na pozadí dnešného spoločenského a spoločenskovedného diskurzu, čiastočne aj po zohľadnení súčasných naratívov a tendencií a zároveň tieto zistenia extrapolovať do roviny doktorandského výskumu, motívov riešiteľského kolektívu či osobnostného rozmeru.

VEDA AKO VÝSLEDOK VZÁJOMNOSTI A SPOLUPRÁCE?

Ak by sme sa pozreli na vývoj vedy za posledných 150 rokov ako na os, ktorá smeruje od roku 1870 k súčasnosti, mohli by sme identifikovať veľa zaujímavých súvislostí. Prvou z nich by bola miera vedeckých objavov, ktorých postupne pribúdalo. Ak by sme si každý objav zaznačili na pomyselnéj vertikálnej osi čiernym bodom, postupne by od roku 1870 bodov pribúdalo, až by vytvorili spočiatku tenkú a postupne hrubnúcu líniu končiacu v našich časoch. Miera vedeckých objavov sa za posledné storočie tak znásobila, že nemáme šancu ich počet vyčíslieť. Vieme však, že od r. 1901, dátumu, kedy sa udeľuje Nobelova cena, bolo na toto ocenenie zvažovaných dokopy 500 prevratných objavov, ku ktorým by sme ďalej mohli pripočítat stovky postranných a vedľajších. K stovke vedľajších objavov by sme museli pridať tisícky patentov, ktorých výskyt sa postupne zhusťuje, až sa v súčasnosti uvádzajú v desiatkoch denne. A ak by sme brali do úvahy objavné vedecké články, s veľkým impaktom a významom, môžeme povedať, že sa tieto dajú vyčíslieť na milióny.

Fascinujúce na tomto príbehu vedy je však ich paradigmatická zmena. Kým 19. storočie zápasí s prekážkami materiálového typu, kladením koľají do odľahlých oblastí, so sprehľadnením krajín, ktoré boli dlho neznáme, či s elektrorozvodmi, lebo elektrifikácia bola po dlhý čas výzvou (prakticky až Maxwellove rovnice a Faradayova klieť, v roku 2025, je náš svet už dopodrobna zosnímaný na centimetre presne, doprava sa neviaže na žiadne pevné limity (koľaje, cesty), je súčasťou vlastného projektu života a prenos informácií sa neposúva rýchlosťou dostavníka či železnice, ale spočíva na kvantovom prepojení a na kvantovej rýchlosti prenosu informácií. V oboch prípadoch šlo o siete, sieťovanie, ale úplne iného kalibru. Pritom porovnávajúc rok 1870 s rokom 1490, kedy Kolumbus odchádza do Indie a nazdáva sa, že stretne Mongolov, ktorí už 200 rokov neexistovali, objavujeme rýchlosť šírenia informácie chôdzou v porovnaní s rýchlosťou železnice v roku 1870. Rok 1870 je teda oproti kolumbovským časom neuveriteľným zrýchlením, ale v porovnaní s rokom 2025 je to tempo rastu stalagtitu.

Ak by sme na túto periódu 150 rokov hľadeli cez prizmu jednotlivých vied, mohli by sme nájsť ďalšiu zaujímavú skutočnosť. Ku koncu 19. storočia vznikala napr. psychológia a rozvíjala sa sociológia, ktoré neboli spočiatku prijaté. Husserl musel ako filozof čeliť obvineniam z psychologizmu a z nepatričnej metódy. Existencializmus taktiež obhajovať sa svoju totálnu nemetodickosť. Predtým rovnako Marx svoju ekonomicko-štatistickú metódu. Boj o empirické pozorovanie a metódu nebol jednoduchý. Dnes sú to autonómne vedy, ktoré svojím výskumom majú etablované miesto. Fakt, ktorý sa tu snažím naznačiť, by sa dal pomenovať kohéziou vedy – a nielen vedy. Dnes vedy spolupracujú oveľa viac ako kedykoľvek predtým. Objav jednej vedy sa zúročuje v oblasti inej. Vezmime si čipy, Ich používanie bolo spočiatku pre humanitné vedy marginálne, ale postupne sa cez počítače udomáňuje. A dnes túto tému nahradila AI. Ktorá veda dnes nepoužíva AI? AI korunuje spoluprácu vied a možno aj završuje zjednocovanie sveta.

Kohézia vedy priniesla globálne témy, globálnu ekonomiku, vytváranie nadnárodnej trhových ekonomík, kooperácie a tá dala zrod veľkým riešiteľským tímom, na ktoré sme ešte kedysi ako doktorandi pozerali dychtivo. Medzičasom sa tento vysnený svet stal aj pre nás realitou. Kohézia, zbíhanie, prepojenosť vied, skrytá alebo otvorená kooperácia (otvorená veda) znamená skutočný prielom v porovnaní s akýmkoľvek okamihom dejín ľudstva doteraz.

Vedy veľmi dobre a rýchlo pochopili, že vzájomná spolupráca je lepšia, ako večné súboje o identitu, a tak sa vydali cestou spolupráce a objavov pred preferovaním obrannej pozície (proti niekomu/niečomu). V podstate sa vedy začali vzájomne prestupovať, v ekonomických žurnáloch nájdete aj psychologické témy, v psychológii sa udomácnili štatistiky, ktoré boli výsadou matematických vied, vo filozofii sa pertraktujú spirituálne témy, história sa viac robí cez narácie, príbehy a postavy, informačné vedy volajú po etických kódexoch a podobne. Zohrávala pri týchto procesoch hra a kooperácia svoje dôležité miesto?

SITUÁCIA REVERZNÉHO CHODU?

Fascinujúci svet vedy, enormnej askézy vedcov, dlhoročného úsilia, aké si asi nedokážeme ani predstaviť, toto nesmierne množstvo práce a kolektívneho myslenia, všetok tento „kapitál“ nie

je samozrejmosťou. Spolupráca a kooperácia je vecou ochoty. Poslednú dobu zaznamenávame pod vplyvom krízy viaceré zaujímavé fenomény.

Prvé náznaky hrozby zaznievajú v geopolitickej oblasti. Časopisy, ako *The Economist*, *The Economist World Ahead*, *The New York Times* a ďalšie (keďže ekonomický časopis vie zachytiť aj niektoré globálne procesy) v novembri začal hovoriť o geopolitickom drifte, o repricingoch, o rozpade trhovej ekonomiky a zaužívaných obchodných vzťahov, o izolovanej politike štátov (Holandsko kúpilo firmu na čipy a Nemecko muselo pozastaviť výrobu). Hovorí sa o zákonoch džungle a konci práva hovorí už čoraz častejšie. Svet úzkej spolupráce a komunikácie – zdá sa – zažíva dnes jeden z nepredvídateľných a dosiaľ nepoznaných období svojich histórie. Nikto nevie, ako sa táto tendencia skončí. Zdá sa vám, že spomínaný izolacionistický trend je výsadou len geopolitiky? Časopis *The Scientist* z 8. 12. 2025 tvrdí, že najväčšou hrozbou pre doktorandské štúdium je Gollumov efekt (Glum postava z Pána Prsteňov) – výskum realizoval pred nedávnom José Valdéz – postdoktorand z nemeckého centra pre výskum biodiverzity - V rokoch 2022 až 2024 jeho tím oslovil celkovo 563 výskumníkov, hlavne z oblasti ekológie a prírodných vied, zo 64 rôznych krajín. Z respondentov dopytovaných na tento Glumov efekt takmer 70 % uviedlo, že takýto izolacionizmus, ak si výskumník „strážil“ svoje vedecký problém, ovplyvnil ich kariérny postup. Presne 13 % opýtaných kvôli tomu opustilo akademickú sféru a 6 % sa dokonca úplne vzdalo vedy. Psychologička Anita Woolley z Carnegie Mellon University, ktorá sa na výskume nezúčastnila. Na základe svojich skúseností a štúdií verí, že Glumov efekt skutočne existuje a navyše je jeho vplyv podceňovaný. Sme po vedeckej stránke ešte stále na nejakej ceste spolupráce?

TEÓRIA HRY U ARISTOTELA AKO VÝCHODISKO PRE VÝCHOVU

Témou mojej prednášky je hra, ochota hrať. S ňou niečo nebadané a zároveň veľmi podstatné. Nechcel by som tu spomínať všetky možné herné stratégie a princípy, chcel by som načrtnúť dva základné typy hier – univerzalistické a neuniverzalistické. Svet univerzalistickej hry je striktný a vládnu v ňom všadeprítomné pravidlá. Takáto hra sa hrá všade, ale nemusí byť hravá, čím napokon trpí človek. A Svet neuniverzalistickej hry, nie všadeprítomnej hry v podaní niekoľkých autorov. A na záver interpretovať cez termín hravosti. To je dôvod, prečo hru a hravosť odliším (Trujillo 2024, 2).

Počiatky hry sú spojené s výchovou – v gréčtine termín „paidias“ (hra) – základ slova paideia, ako mnohí viete, tvorí základ pedagogiky. Je však dôležité spomenúť, že grécky termín „paizomai“ (Παίζομαι) má oveľa širší význam, než len „hrať (sa)“. Slovenčina pozná len aktívny či pasívny tvar sloves – napr. mieriť, vystreliť, nudiť sa či pasívny tvar – byť strelený (tých je nás dosť) alebo byť znudený (ako možno vy teraz). Gréčtina má ešte aj tretí tvar – mediopasívny – hrať znamená nerobiť niečo tým, že sa ja rozhodnem. Ale robiť niečo, nad čím sami nemáme kontrolu, odovzdať sa niečomu nič v našej moci, ale odovzdať sa, nechať sa pohltiť, vtiahnuť hrou. Tento význam veľmi zdôrazní H. G. Gadamer.

Hra je pre Aristotela pozitívna, rozvíja to dobré v človeku. Spája ju s voľným časom, nakoľko voľný čas znamená uvoľnenie od povinností – práce, záväzkov, služieb. Toto slovo úzko súvisí so slovesom λύω → λύομαι (uvoľňujem sa / som uvoľnený/oslobodzujem sa. Tým, že sa človek

vymaňuje z týchto všadeprítomných účelov, dostáva možnosť okúsiť slobodu, ktorú neokusuje nikde inde. V tomto zmysle Aristoteles spája hru so sférou „scholé“ (σχολή) – schola (lat. otium) – škola. (A neskôr zaužívaný termín otium -strážnený, vyhradený priestor, čas, na ktorý nám nikto nemôže siahnuť (žeby odtiaľ pochádzali akademické slobody?) naň nadväzuje.) Aristoteles chápe, že voľný čas a hra vzájomne súvisia, sú to chvíle formácie ľudského charakteru a osobnosti, ktoré sú nezanedbateľné.

KONCEPCIA HRY U TH. HOBBSA

Druhou tapou vývoja myšlienky hry je 17. storočie a dvaja páni, ktorí boli radikálne odlišní. Prvým z nich je J. A. Komenský a T. Hobbes (†1679). Ten vo svojom *Leviathanovi* vnáša do hry opačné predpoklady ako Aristoteles: ľudia sú zlí, sebeckí a treba s nimi urobiť poriadok. Všetky ideológie 20. storočia stáli na základe, ktorý postavil Hobbes. Kto nepočúva, bude penalizovaný, príde o majetok alebo bude uväznený alebo vylúčený. Ľudia v tomto zmysle prežívajú pocit zneistenia na spôsob seriálu *Squid game* (2021-2025) a pristupujú na hru, ktorú hrajú so sebeckými zámermi – chcú prežiť, získať ochranu za každú cenu – vnášajú do hry racionálny kalkul. S týmto cieľom sú dohodnuté pravidlá viac ako prírodné zákony. Neexistujú rodinné väzby medzi hráčmi, len hra. Od Hobbesových čias začína platiť, že kooperácia ľudí má racionálny základ (či už vo vede, medzi štátmi) a vyplatí sa. A v duchu Hobbesa hra znamená: možnosť donútiť človeka k racionálnemu správaniu, aby „sa zaradil“. Hobbes týmto anticipoval 300 rokov pred objavením teórie hry, resp. väzbovej dilemy (1950 a Nashovo ekvilibrium) kalkul a odobril egoistické správanie (v podstate glumov efekt). Tieto hry sú hrami s nulovým súčtom, kooperácia je vynútená, a teda je racionálna, výhodná. Morálka je absolútne irelevantná. Čo však, ak už absentuje suverén, ktorý na všetko dohliada - veľký brat? Front man zo Squidgame? Aká hra platí po skončení platnosti pôvodnej hry?

Myslím si, že po Hobbesovi je návrat k hre v duchu Aristotela prakticky nemožný. Hra ako kalkul sa pretavila do všetkých možných sfér, do biológie v zmysle sebeckého génu, v istom zmysle aj do evolúcie, do matematiky (Nashovo equilibrium), marketingu, reklamy, do behaviorálnych vied, všade.

Po Hobbesovi sú tu dôležití autori ako J. Huizinga či Eugen Fink či R. Caillois. J. Huizinga vo svojej klasickej štúdii *Homo Ludens* definuje hru ako prazákľad každej kultúry, vďaka nej vlastne kultúra vzniká. Vzniká ňou „poriadok“, ktorý má posvätný základ, nedá sa porušovať. Hra je „dobrovoľnou činnosťou v pevne stanovenom čase a priestore, podľa pravidiel, ktoré sú slobodne prijaté, ale absolútne záväzné, majúce svoj cieľ v sebe samej a sprevádzané pocitom napätia, radosti a vedomím, že je „odlišná“ od „bežného“ života“ (Huizinga, 2000 13). Hra je „voľnou“ činnosťou nielen preto, že stojí mimo bežného života, ale aj preto, že nie je spojená so žiadnym materiálnym záujmom alebo prácou a „nemožno z nej získať žiadny zisk“ (Huizinga, 2000 13). Je vykonávaná pre číre potešenie a hoci nie je „vážna“, hráča „intenzívne a úplne“ pohltí (Huizinga, 2000 13). Vidíme uňho istú ambivalenciu – hra ako všadeprítomný element, ale zároveň „mimo“ bežného rámca života. V tomto sa podobá na koncepciu E. Finka.

Fink vníma hru v podstate ako sociálny fenomén, hra buduje komunitu (*Spielgemeinschaft*) – čo je zaujímavá myšlienka. Je to niečo zakorenené v každej sociálnej existencii. Hra je spoločná

hra, hra s niekým. Dokonca sa táto jeho teória posúva aj smerom k osamelej hre - aj pri samotárskej hre hráč „často hrá s imaginárnymi partnermi“ (Fink, 1992 102). aj keď táto komunita nie je reálna, ale potenciálna (napr. diváci alebo budúci alebo imaginárni hráči).

Rovnako tu ako v každej ľudskej komunite, existuje neurčitý priestor pre kreativitu v súlade s pravidlami (*Spielregel*), ktoré členovia komunity slobodne akceptujú.

Bez pravidiel niet hry, pravidlá vytvárajú hru. Fink tu hovorí niečo veľmi zaujímavé o normatívnom statuse pravidiel v hre: porušenie pravidiel nie je to isté ako porušenie zákona v bežnom živote. Druh sankcií a dôsledky porušenia dohodnutých predpisov sú kvalitatívne odlišné. Porušenie zákona v bežnom živote môže mať nepríjemné dôsledky; porušenie pravidiel hry znamená zastavenie hry (alebo dokonca začatie novej).

Roger Caillois svoju teóriu vypracoval na obidvoch predošlých teoretikoch – jednak typologizuje Huizingovu teóriu racionálnej a iracionálnej hry a jednak Finkovu teóriu reálnej a nereálnej hry. V ich základe sa nachádza rozdiel medzi *paidia* (spontánna hra) a *ludus* (štruktúrovaná hra s pravidlami) (Caillois 1998, 18)

V podstate má pre Cailloisa každý typ hry aj zdravú, aj patologickú podobu, má jasne štruktúrovanú, ale aj spontánnu stránku. Nevie, či sa jemu úplne podarilo vyhnúť dvojznačnosti Huizingu, ale je isté, že hru posunul a adaptoval aj o novodobé fenomény.

To by boli teda typy, ktoré hru berú ako „univerzalistickú“

GADAMER O HRE A UMELECKEJ SKÚSENOSTI

S Cailloisom by istotne nesúhlasil Gadamer – ten sa snažil o oživenie Aristotelovského motívu, Tvrdil, že hra je základnou metódou vied o človeku. Uvedme si to na príklade s umením. Keď sa postavíme pred Delacroixovu Slobodu vedúcu ľud na barikády, alebo radšej zvolíme nejaké cudnejšie dielo „Sťatie Jána Krstiteľa“ od Caravaggia, to dielo vás musí zasiahnuť (*getroffen*). Nie ani kvôli brutálnemu vyobrazeniu násilia na vtedajšiu dobu, aj pre ktoré bol Caravaggio dodatočne prenasledovaný. Skôr tým, s čím sa všetci vieme identifikovať - ako brutálne a ľstivo sa vie niekto zbaviť, „odstrániť“ nevinného človeka. Umeleckú skúsenosť chápal Gadamer ako takéto „zasiahnutie – umenie nás zasiahne bez toho, aby sme to iniciovali my. Premieňa nás. V tom je úloha rovnako aj hry. Robiť niečo len tak (hrať sa) alebo dívať sa na obraz – nie kvôli nejakému účelu, osobnému prospechu či zisku.

V čom je táto teória iná v porovnaní s predošlými? Tým, že nechápe hru „metodicky“, nie sú dôležité pravidlá (aké metódy a v prípade akých malieb?), ale spontánna, nehatená hra. Gadamer vníma hru cez optiku toho, čo s nami hra robí, nie cez to, čo ňou dosahujeme.

Asi sami cítime aj nejaké nedostatky Gadamerovej koncepcie, keď sa stavia proti absolútnej „nemetodickosti“ vied o človeku. Gadamer tým ale chcel povedať, že to v hre prítomné a najpodstatnejšie je to, čo „nemáme“ v našich rukách. Vyučovací proces, čítanie s porozumením, dialóg, knihy, poznanie – nie sú to činnosti, ktoré niečo očividné prinášajú alebo navonok menia. Nemajú vonkajší impaktfaktor, ale sú zato veľmi dôležité. To najpodstatnejšie pre Gadamera je niečo, čo by Aristoteles nazval nezámernosťou – čo zažívame každý spontánne, čím pretvárame svoje ja, meníme svoje životy a to sa v žiadnom prípade nedá

kvantitatívne vyhodnocovať. Uviedol by som príklad. „Nezámernosť“ je takpovediac často spájaná s umeleckou činnosťou – a hra je na tom rovnako.

Napr. v 16.-17. storočí sa v Japonsku pre čajové rituály v období momo-yama používajú tzv. Iga vázy. Pre ne je charakteristické, že umelec vôbec nevie predpokladať, ako sa pri vypaľovaní v peci vytvorí, či ich glazúra „stečie“. Výsledok môže umelec len očakávať, nie naplánovať – nedá sa vopred „doceliť“ – takto by Gadamer asi chápal hru, aj pedagogický proces a do istej miery aj každé riešenie výskumného problému.

JE EŠTE MOŽNÝ NÁVRAT K ARISTOTELOVSKEJ HRE?

Návrat k Aristotelovmu chápaniu hry dnes prakticky nie je možný. Byung Chul Han – nemecký filozof – by to vysvetlil tým, že hra sa až príliš stala synonymom zábavného priemyslu a rovnako ako všetky globálne presadzované témy, ktoré sa zdôrazňujú, stratila svoj obsah. Až príliš máme hru včlenenú do nejakého toho fancy štýlu (edutainment, infotainment, theotainment...), aby sme sa vedeli k Aristotelovi vrátiť. Ak by sme ale chceli oživiť obsah toho, čo Aristoteles tvrdí, neurobíme zle, ak ho prepojíme s pojmom „hravosť“. Asi aj Aristoteles by súhlasil. Išlo mu o charakter.

Ak dnes skúmame termín hravosť (*playfulness*), nachádza sa v psychologickej literatúre väčšinou v súvislosti s dvoma slovami – mindfulness a happiness (*wellbeing*). Ani jeden z týchto termínov sa nedá získať osamote. Tieto pojmy vyžadujú vzájomnosť, alebo prinajmenšom citlivosť na druhého. (U Aristotela by tomu zodpovedali termíny „paideia“ – scholé – eudaimónia) Všetky tri sa budujú v spoločenstve a sú spojené s tvárnosťou (formáciou), citlivosťou/vnímanosťou a blaženosťou/well-beingom.

Ešte psychológ Erikson tvrdieval, že hraví sme, ak sme na dovolenke od sociálnej a ekonomickej reality“. V jeho úvahách bola hravosť spájaná s fantáziou, s ulietavaním od reality. Psychológ René Proyer (2013) výskume pokračoval a zistil, že okrem otvorenosti novým zážitkom, aktivitám a väčšej pokojnosti so životom, je pre hravých ľudí typické, že lepšie zvládajú problémy, záťaž: nepovažujú pritom normy za sväté, svedomitosť za podstatnú a nejednoznačnosť berú ako výzvu.

Výskum, ktorý realizoval Shigehiro Oishi (2025, 50n) bol zameraný na koreláciu medzi šťastím, zmyslom a Big 5 vlastnosťami. Z výskumu mu vyšla nová črta - psychologické bohatstvo alias hravosť. Ináč povedané, hravosť má iný osobnostný profil než šťastie a zmysel. Nová legitímna dimenzia well-being znamená, že život môže byť dobrý aj vtedy, keď nie je ani pohodlný, ani jasne zmysluplný – ale je bohatý na skúsenosti, príbehy a zmeny pohľadu. Oishi približuje základné znaky hravosti:

1. zvedavosť – Objavovanie, invencia – ako zistil vo svojej štúdii Oishi – robí pocitovo náš život hodnotnejším, hoci sa zdá, že keď nemáme odpovede na všetko, mali by sme byť na tom psychologicky horšie. (mať otázky znamená byť vedcom – hoci populárnejšie je asi mať odpovede). Otvorenosť overovať svoje poznatky aj s inými vedami, vedcami je výsadou vedeckosti, nie uzavretosť. Ak vedec ustrnie v hľadaní, dostáva sa do fázy recesie (OISHI 2025 150).

Určite nie je pritom hanba povedať, že niečo neviem, v niečom sa nevyznám – je to skôr postoj „intelektuálnej pokory“ (K. R. Popper). Zdieľané otázky navyše budujú vzťahy, rozširujú horizonty a prinášajú nové pohľady/objavy.

2. spontánnosť – Ako budovať hravosť a zvedavosť? Treba dať priestor aj spontánnosti – máme plné kalendáre, všetko vopred naplánované, časové stresy, výskumy, štatistiky, dôraz všade na presnosť, pozornosť, koncentráciu, čo minimalizuje priestor pre humor - hravosť znamená schopnosť odbehnúť od problematiky a len tak sa zapozerať na niečo iné. Občas treba rozvíjať intuíciu, nie len *ratio*. Improvizáciu, nielen time management. Navyše, je to čas, kedy sa objavuje fenomén „serendipity“ – šťastnej náhody.

Ani vo vede neexistuje len linearita – vedecké revolúcie sú od slova *revolvere* – vrátiť sa a vyhodnocovať svoje východiská, prehodnocovať axiómy, navracat' sa k pôvodnému. Veda sa takto vracia, pôsobí cyklicky, ale miestami robí paradigmatické skoky.

3. nešpecializovanosť – robiť aj iné veci ako výskum. M. Phelps, ktorý začínal súťažiť od ôsmich rokov získal vo svojej kariére 13 olympijských zlatých medailí v individuálnych disciplínach a všeobecne sa berie ako jeden z historicky najlepších plavcov. Teda už ako osemročný trénoval a prekonával najrôznejšie rekordy vo vekových skupinách. Postupne trénoval viac a viac – napokon až 6 hodín denne 6 dní v týždni. Tlak na výkon, potreba vyhrávať ho viedla k vyhoreniu, stratu zmyslu a chuti vo všetkom, čo ho bavilo. Byť špecializovaný na niečo je najlepšia cesta vyhoriieť.

Robiť výskum znamená vedieť tento výskum odsunúť, pozerat' na problematiku z iného uhla a najmä iných vied. Venovať sa iným koníčkam, lebo viac záujmov o iné veci sa výskumníkovi vráti v podobe nečakaných nápadov. To sú aspoň v skratke – 3 základné znaky hravosti.

ZÁVER

Toto bolo v skratke načrtnutie problematiky teórie hry a rozlíšenie jej dvoch typov: univerzalistickej, ktorá si nárokuje na všadeprítomnosť a neuniverzalistickej, ktorá chápe hru ako výnimočný priestor a výnimočný čas. Ak sa aristotelovský koncept hry dá niečím oživiť a zachrániť, tak je to dnes rozvíjaný pojem hravosti, ktorá sa propaguje aj v psychologickej, aj filozofickej literatúre. Jej výsadou sú vlastnosti, ktoré neostávajú len v pracovnom prostredí, ale oslovujú a formujú aj osobnostný rozmer výskumníka.

Literatúra

BATESON P., MARTIN, P., 2013. Playfulness, Creativity and Innovation. Cambridge : Cambridge University Press. 165 s. ISBN 978-1-107-01513-5.

BYUNG-CHUL HAN:

CAILLOIS, R. 1998. *Hry a lidé*. Maska a závrat. Praha : Ypsilon. 216 s. ISBN 80-902482-2-5.

Článok 100M Plus-Nones. In: *The Economist*. 8th November 2025. Vol. 457, num. 8473, s. 16-18.

Článok Mapping 2026. In: *The Economist World Ahead 2026*. London November 2025, s. 76-80.

Článok The Great Relationship Recession. In: *The Economist*. 8th November 2025. Vol.457, num. 8473, s. 9.

FINK, E. 1992. *Oáze štěstí*. Praha : Mladá fronta. 61 s. ISBN: 80-204-0224-1.

GADAMER, H.-G. 1993. *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck)

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Praha : Dauphin. 298 s. ISBN: 80-7272-020-1

LIUS A. 2026. *The Gollum Effect: 44 Percent of Scientists Report Territorial Research Experiences*. In. The Scientist. December 9th. 2025. Dostupné na internete: <<https://www.the-scientist.com/the-gollum-effect-44-percent-of-scientists-report-territorial-research-experiences-73832>

MACLEAN M., RUSSEL, W., RYALL E.. 2016. *Philosophical Perspectives on Play*. London and New York : Routledge. 224 s. ISBN: 978-1-138-84143-7.

OISHI, S. 2025. *Life in Three Dimensions*. New York : Doubleday 263 s. ISBN 978-0-385550406

TONKIN A., WHITAKER J. 2019 (eds). *Play and Playfulness for Public Health and Wellbeing*. London and New York : Routledge. 214 s. ISBN: 978-1-138-54166-5.

TRUJILLO, B.: 2024. *The Virtue of Playfulness*. Why Happy People Are Playful. London and New York : Routledge. 106 s. ISBN: 978-1-032-71774-6.

Autor

prof. PhDr. Rastislav Nemec, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

rastislav.nemec@truni.sk

ZAKOTVENÁ TEORIE JAKO RÁMEC DISERTAČNÍ PRÁCE

Klára Bajtová

Abstrakt

Příspěvek se věnuje metodologické reflexi využití zakotvené teorie (Grounded Theory) jako dominantního rámce disertační práce. Cílem textu je kriticky zhodnotit proces volby této metody, její specifika a praktickou aplikaci při generování teorie vycházející přímo z empirických dat. V úvodu se zaměřuje na epistemologická východiska a zdůvodňuje příklon ke konkrétní škole zakotvené teorie, který nejlépe reflektuje povahu zkoumaného fenoménu, a analyzuje výhody a úskalí, které tato metoda přináší. Příspěvek nenabízí pouze teoretický exkurz, ale slouží i jako praktická sonda, přičemž závěry mohou být inspirací pro ostatní doktorandy, kteří zvažují využití zakotvené teorie, a otevírají diskusi o možnostech a limitech tohoto přístupu.

Klíčové slova: zakotvená teorie, metodologie výzkumu, pedagogika.

ÚVOD

Vedle dalších významných témat současného pedagogického výzkumu se objevuje i snaha porozumět nelineárním a mnohdy intuitivním procesům, které provázejí učitele při práci s hodnotově exponovaným obsahem (Arthur et al., 2024; Lorencová, 2016). Jak je zachytit a interpretovat? Tento příspěvek představuje metodologickou reflexi volby zakotvené teorie (Grounded Theory, dále také jako GT) jako rámce pro zkoumání pedagogické reality (Charmaz, 2014). Hlavním záměrem příspěvku je kriticky zhodnotit možnosti a limity tohoto designu, přičemž specifický výzkumný záměr autora, tj. reflexe metod a forem výuky etiky, slouží jako ilustrativní báze pro demonstraci analytických možností zakotvené teorie. Analýza mimo jiné reflektuje epistemologické napětí mezi jednotlivými proudy zakotvené teorie, potenciál indukce vycházející z praxe, stejně tak jako i limity zakotvené teorie.

TEMATICKÉ UCHOPENÍ DISERTAČNÍ PRÁCE

Nejen vzdělávání v oblasti etiky prochází v českém prostředí transformací vyvolanou rozsáhlou revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dosavadní doplňující obor Etická výchova je postupně integrován do nově pojetého oboru Osobnostní a sociální výchova (OSV) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021; Národní pedagogický institut České republiky, 2025). Etika v tomto pojetí není vnímána jako izolovaná disciplína, ale jako teoretický rámec prostupující okruhy osobnostního rozvoje, sociálně-etických interakcí a kariérového plánování žáků (NPI ČR, 2025). Cílem je rozvoj sociálně-emocionálních dovedností a odolnosti žáka, což vyžaduje specifické didaktické uchopení, které přesahuje pouhou transmissi znalostí (Hattie, 2009). Výuka etických témat má silnou formativní

složku, což na učitele klade vysoké nároky v oblasti volby metod a organizačních forem výuky. Tradiční výkladové postupy jsou v tomto kontextu doplňovány aktivizačními a dalšími metodami, které žáky např. staví před autentická morální dilemata (Kalhous a Obst, 2009; Maňák a Švec, 2003). Významnou by v této oblasti mohla být pedagogická reflexe. Donald Schön (1983) mluví o význam reflexe v kontextu *reflexe-in-action* a *reflexe-on-action*. Prvním typem je reflexe v průběhu jednání (*reflection-in-action*), kdy učitel „intuitivně“ upravuje výuku ve chvíli, kdy se děje; u etických témat to např. znamená, že upravuje směr diskuse na základě okamžitých reakcí žáků. Druhým typem je reflexe po události (*reflection-on-action*), která slouží ke zpětnému zhodnocení zvolených strategií. Tyto subjektivní významy, které učitelé své praxi přisuzují, tvoří fenomenologické jádro, pro jehož zkoumání může být zakotvená teorie ideálním nástrojem.

ZAKOTVENÁ TEORIE A JEJÍ ŠKOLY

Zakotvená teorie představuje soubor systematických induktivních postupů, které směřují k vytváření teoretických rámců ukotvených přímo v empirických datech (Lewis-Beck et al., 2004). Od svého vzniku v šedesátých letech metoda prošla významným vývojem, který vedl k „rozštěpení“ na několik linií s odlišnými filozofickými základy (Glaser a Strauss, 1967; Šimandl a Dobiáš, 2021). Volba konkrétní školy předurčuje povahu celého výzkumného procesu i výsledné teorie (Glaser a Strauss, 1967; Šimandl a Dobiáš, 2021).

Glaserovská linie zůstává věrná pozitivistickému, respektive věrná postpozitivistickému paradigmatu a předpokládá existenci jedné objektivní reality, kterou badatel „objevuje“ jako nezávislý pozorovatel (Glaser, 1978). Glaser (1978) striktně varuje před studiem literatury před samotným výzkumem, a to proto, aby výzkumník nebyl „kontaminován“ cizími idejemi a začínal jako „nepopsaný list papíru“ (Mills et al., 2006). Oproti tomu se linie Strausse a Corbinové (2008) přiklání k pragmatismu a symbolickému interakcionismu, přičemž klade důraz na strukturované procedury, jako je axiální kódování a paradigmatický model. Tento přístup však může být kritizován za to, že badatele nutí „tlačit“ data do předem daných kategorií, namísto toho, aby je nechal se volně vynořovat (Kelle, 2005). Konstruktivistická varianta Kathy Charmazové (2014) představuje moderní syntézu, která uznává, že realita je sociálně konstruována účastníky i výzkumníkem skrze jejich vzájemnou interakci. Charmazová vítá kritický přehled literatury již od počátku výzkumu jako nástroj pro zvýšení teoretické senzitivity, pokud k němu výzkumník vhodně přistupuje. Pro pedagogický výzkum reflexe učitelů volí autor tento přístup jako nejvhodnější, neboť respektuje individualitu každého pedagoga a umožňuje pracovat i s daty, která nemají striktně procesuální charakter.

Tabulka 1: Srovnání tří dominantních proudů zakotvené teorie z hlediska epistemologického, z hlediska práce s literaturou, z hlediska role výzkumníka a z hlediska způsobů a postupů kódování (Glaser, 1978, Corbinová, 2008, Charmazová, 2014).

Aspekt srovnání	Glaserovská linie	Straussova linie	Linie Charmazové
Epistemologie	Pozitivismus (objektivita)	Pragmatismus (struktura)	Konstruktivismus (interpretace)
Práce s literaturou	Až po ukončení analýzy	Možná pro rešerši i citlivost	Kritický přehled od začátku
Role výzkumníka	Nezávislý pozorovatel	Aktivní tvůrce teorií	Spolu-konstruktor významů
Kódování	Otevřené, selektivní, teoretické	Otevřené, axiální, selektivní	Počáteční, zaměřené, vzorkování

MOŽNÉ VÝHODY A MOŽNÁ ÚSKALÍ ZAKOTVENÉ TEORIE

Využití zakotvené teorie v oblasti pedagogiky může přinést řadu benefitů, které tradiční deskriptivní nebo deduktivní designy postrádají. Hlavní předností je schopnost generovat teorie v oblastech, kde stávající poznání selhává v postižení reálné komplexity praxe (Birks a Mills, 2011). V případě reflexe výuky etiky zakotvená teorie umožňuje odhalit skryté vzorce rozhodování, které učitelé často neumějí pojmenovat v přímých odpovědích, ale které se „vynořují“ skrze analýzu jejich vyprávění o konkrétních situacích (Charmaz, 2014). Dalším přínosem je hloubka a nuance získaných vhledů; zakotvená teorie se nespokojuje s povrchním popisem (např. „učitel používá metodu diskuse“), ale směřuje k abstrakci vyššího řádu (např. identifikace mechanismů, jakými diskuse transformuje hodnotovou orientaci žáka). Neustálé srovnávání dat a kódů brání badateli v předčasném uzavírání závěrů a nutí jej k neustálému dialogu s materiálem (Glaser a Strauss, 1967). Výsledná teorie je tak situačně ukotvená a má vysokou relevanci pro praxi. Zakotvená teorie navíc podporuje schopnost rozpoznat a teoreticky zpracovat neočekávané nálezy v datech, které by deduktivní výzkum mohl ignorovat (Charmaz, 2014).

Navzdory nesporným výhodám zůstává zakotvená teorie metodologicky náročným designem, což s sebou nese specifická rizika (Timonen et al., 2018). Jedním z nich může být např. tzv. metodologické rozmělnění, kdy badatel nevědomky směšuje postupy zakotvené teorie s jinými metodami (Baker et al., 1992; Timonen et al., 2018). Časová náročnost simultánního sběru a analýzy dat také může vést k rezignaci na hloubku analýzy ve prospěch pouhé deskripce. Zejména začínající výzkumníci se také mohou ocitnout v „pasti kódování“, kdy data roztržiti na mnoho drobných kódů, postrádají však schopnost jejich následné syntézy do vyšších kategorií (Charmaz, 2014; Šimandl a Dobiáš, 2021). Další výzvou může být možné post-positivisticky orientované akademické prostředí, vyžadující jasné hypotézy v úvodu, což je v logickém rozporu s induktivní povahou zakotvené teorie (Timonen et al., 2018; Oplatka, 2020). Ta také vyžaduje vysokou míru reflexivity, kdy výzkumník musí neustále zkoumat vlastní

pozici, předsudky a vliv na interpretaci (Charmaz, 2017).

U zakotvené teorie je třeba dodržovat fáze analytického postupu. Podle Charmazové (2014) začíná analýza počátečním kódováním, kde výzkumník segmentuje data řádek po řádku, a následuje zaměřené kódování, které vybírá nejvýznamnější kódy jako kandidáty na kategorie (Šimandl a Dobiáš, 2021). Výzkumník si také píše analytické poznámky, tzv. mema (*memo-writing*). Mema nejsou pouhými zápisy, ale intelektuálními záznamy o procesu analýzy, které badateli pomáhají budovat teoretickou strukturu v reálném čase (Birks a Mills, 2011; Charmaz, 2014). Proces graduje k teoretickému vzorkování, kdy výzkumník cíleně vyhledává data, která by mohla rozvinout - nebo naopak zpochybnit - vznikající kategorii. Celý proces končí v okamžiku teoretického nasycení, kdy nová data již nepřinášejí žádné nové teoretické vhledy a kategorie jsou plně popsány ve svých dimenzích a vlastnostech (Charmaz, 2014). Pro zvládnutí tohoto komplexního procesu je v současnosti možné využít softwarové nástroje, jako je ATLAS.ti, které umožňují efektivní správu kódů a provázání mem s konkrétními datovými segmenty (Šimandl a Dobiáš, 2021).

ZAKOTVENÁ TEORIE JAKO RÁMEC DISERTAČNÍ PRÁCE – PRACOVNÍ POSTUP

Volba metodologického rámce pro tuto disertační práci, která se zaměřuje na reflexi metod a forem výuky etických témat učiteli na druhém stupni základních škol, vychází z epistemologických a ontologických pozic konstruktivistické zakotvené teorie, jak ji definovala Kathy Charmazová (2014). Tento přístup byl zvolen záměrně, neboť na rozdíl od klasických větví zakotvené teorie uznává, že sociální realita není objektivním faktem čekajícím na objevení, ale je aktivně konstruována skrze interakci mezi výzkumníkem a participanty (Charmaz, 2014).¹ V kontextu pedagogické reflexe, která je v této práci chápána ve smyslu Schönvových (1983) konceptů *reflection-in-action* a *reflection-on-action*, umožňuje tento rámec zachytit nelineární, intuitivní a subjektivní procesy učitelského myšlení, které by jiné metodologie mohly opominout. Výzkumný postup je rozvržen do čtyřletého cyklu doktorského studia.¹ V první fázi bude využita teoretická senzitivita výzkumníka, která je v souladu s linií Charmazové (2014) posilována kritickým přehledem literatury již od počátku výzkumu, což slouží jako nástroj pro hlubší porozumění zkoumanému jevu bez nebezpečí předčasného uzavírání kategorií. Primární metodou sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor, realizovaný s cílovou skupinou 10 až 15 učitelů druhého stupně základních škol s aprobací pro občanskou výchovu či příbuzné obory. Při realizaci tohoto postupu se autor opírá o výhody zakotvené teorie, mezi něž patří především schopnost generovat teoretické rámce v oblastech, kde stávající poznání selhává v postižení reálné komplexity praxe (Birks a Mills, 2011). V případě reflexe výuky etiky tento přístup umožní odhalit skryté vzorce rozhodování, které učitelé často neumějí pojmenovat v přímých odpovědích, ale které se vynořují skrze analýzu jejich vyprávění o konkrétních situacích (Charmaz, 2014). Neustálé srovnávání dat a kódů, které je pro tuto metodu typické, brání v předčasném uzavírání závěrů a nutí k neustálému dialogu s materiálem (Glaser a Strauss, 1967). Samotná analýza dat bude zahájena počátečním kódováním, které bude probíhat řádek po řádku, aby bylo zajištěno maximální sepětí s materiálem a eliminovány předem vytvořené domněnky, specifickým rysem tohoto kódování bude aplikace gerundií, tedy slovesných podstatných jmen, která pomáhají vnímat data jako dynamické procesy spíše než

jako statická témata (Charmaz, 2014).⁴ Na tuto fázi naváže zaměřené kódování, při kterém dojde k syntéze nejvýznamnějších počátečních kódů do abstraktnějších kategorií vyššího řádu (Birks a Mills, 2011). V průběhu celého analytického procesu budou vytvářena mema (memo-writing), která slouží jako intelektuální deník výzkumníka, v němž jsou dekonstruována data a formulovány první teoretické vhledy (Charmaz, 2014). Pro efektivní správu těchto kódů, mem a následné teoretické třídění bude využit software ATLAS.ti, který umožňuje vizualizaci vztahů mezi kategoriemi a usnadňuje cestu k finální teorii (Šimandl a Dobiáš, 2021). Navzdory těmto přínosům si autor plně uvědomuje specifické limity a rizika spojená s touto metodologií, která je považována za náročnou na reflexivitu výzkumníka (Timonen et al., 2018). Jedním z hlavních úskalí je časová náročnost simultánního sběru a analýzy dat, která může vést k rezignaci na hloubku analýzy ve prospěch pouhé deskripce. Rovněž je třeba se vyvarovat roztržnění dat na mnoho drobných kódů bez následné schopnosti jejich syntézy do vyšších kategorií (Charmaz, 2014; Šimandl a Dobiáš, 2021). Důležitým krokem k překonání těchto limitů bude teoretické vzorkování, tedy cílené vyhledávání nových respondentů či datových segmentů na základě potřeb vznikající teorie, dokud nebude dosaženo stavu teoretického nasycení (Charmaz, 2014).⁶ Celý tento metodologický postup nesměřuje k pouhé deskripci praxe, ale k vytvoření ucelené zakotvené teorie, která vysvětlí mechanismy pedagogické reflexe a poskytne empiricky podložená doporučení pro inovaci přípravy budoucích učitelů i pro rozvoj didaktiky etiky v českém prostředí (Birks a Mills, 2011).

ZÁVER

Zakotvená teorie tedy představuje náročný, ale obohacující rámec pro zkoumání procesů pedagogické reflexe. Její aplikace (v tomto případě v oblasti výuky etiky) umožňuje transformovat individuální zkušenosti učitelů do ucelené teorie. Pro doktorandy a ostatní výzkumníky může být zakotvená teorie cestou k vytvoření originálního vědeckého příspěvku, který má ambici nejen popsat, co se ve školách děje, ale vysvětlit, proč a s jakými významy pedagogové jednají (Birks a Mills, 2011; Timonen et al., 2018). Úspěšná aplikace však vyžaduje nalezení rovnováhy mezi metodologickou „kázňí“ a tvůrčí otevřeností, což v konečném důsledku vede k poznání, které je hluboce lidské a zároveň vědecky validní. Stejně jako ostatní vědecké přístupy má i zakotvená teorie svou historii, svou teorii, své školy, postupy a specifika, která je třeba brát v zřetel.

Literatura

- ARTHUR, J., WARING, M., COE, R. a HEDGES, L. V., 2024. *The moral dimension of education*. London: Routledge.
- BAKER, C., WUEST, J. a STERN, P. N., 1992. Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*. 17(11), 1355–1360.
- BIRKS, M. a MILLS, J., 2011. *Grounded theory: A practical guide*. London: SAGE Publications.
- CORBIN, J. a STRAUSS, A., 2008. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures*

for developing grounded theory. 3rd ed. Los Angeles: SAGE Publications.

GLASER, B. G. a STRAUSS, A. L., 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing.

GLASER, B. G., 1978. *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

HATTIE, J., 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

HUBÁLEK, T. aj., 2017. *Aktivizační metody v etické výchově*. Praha: EPOCH.

CHARMAZ, K., 2014. *Constructing grounded theory*. 2nd ed. London: SAGE Publications.

CHARMAZ, K., 2017. The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*. 23(1), 34–45.

KALHOUS, Z. a OBST, O., 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál.

LEWIS-BECK, M. S., BRYMAN, A. a LIAO, T. F., eds., 2004. *The SAGE encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

LORENCOVÁ, J., 2016. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Karolinum.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online]. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>

MUCHOVÁ, L., 2015. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2025. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/export>

SCHÖN, D. A., 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. A., 1991. *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

ŠIMANDL, V. a DOBIÁŠ, V., 2021. Analýza dat při tvorbě zakotvené teorie pomocí software ATLAS.ti. *Paidagogos*. 1(8), 131–156.

TIMONEN, V., FOLEY, G. a CONLON, C., 2018. Challenges when using grounded theory: A checklist for novice researchers. *The Qualitative Report*. 23(12), 3034–3050.

Mgr. Klára Bajtová

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc

klara.bajtova01@upol.cz

E-PORTFÓLIO A UMEĽÁ INTELIGENCIA AKO NÁSTROJE ROZVOJA SEBAPOZNANIA ŽIAKA

Gréta Baksová

Abstrakt

Cieľom tejto prehľadovej štúdie je analyzovať využitie umelej inteligencie v procese učenia sa a syntetizovať existujúce výskumné zistenia týkajúce sa integrácie e-portfólia a umelej inteligencie pri podpore sebapoznania, sebareflexie a metakognície žiakov. Štúdia vychádza z analýzy 25 vedeckých publikácií z posledných desiatich rokov a spája psychologické koncepty sebapoznania s pedagogickými modelmi formatívneho hodnotenia a technologickými inováciami v oblasti adaptívneho učenia sa žiakov. Výsledky ukazujú, že e-portfólio podporuje rozvoj reflexie, metakognitívnych stratégií a samostatnosti žiakov, pričom využitie umelej inteligencie rozširuje jeho funkčný potenciál prostredníctvom personalizovaného obsahu, adaptívnej spätnej väzby a nástrojov na monitorovanie pokroku. Štúdia zároveň identifikuje limity existujúcich výskumov, najmä malé vzorky, dominanciu kvantitatívnych metód a nedostatočnú integráciu psychologických a technologických perspektív. Zdôrazňuje sa potreba ďalšieho interdisciplinárneho výskumu a eticky ukotveného využívania umelej inteligencie a e-portfólia pri podpore sebapoznania žiakov.

Kľúčové slová: e-portfólio, sebapoznanie, umelá inteligencia, personalizované učenie sa

ÚVOD

V súčasnom pedagogicko-psychologickom diskurze proces učenia sa žiaka presahuje rámec samotného získavania poznatkov a čoraz výraznejšie sa spája s rozvojom sebapoznania, sebareflexie a sebaregulácie (Zelina, 2020; Říčan, 2004; Zimmerman, 2002). Učenie sa tak nadobúda charakter vedome riadeného procesu, v ktorom žiak reflektuje nielen výsledky svojho učenia sa, ale aj stratégie, emócie a motiváciu vlastného konania (Vágnerová, 2012; Zelina, 2011). V tomto kontexte sa sebapoznanie v súčasnej pedagogickej teórii považuje za jeden z kľúčových predpokladov aktívneho a sebaregulovaného učenia sa, najmä v prostredí formatívneho hodnotenia a reflexívne orientovaných vzdelávacích prístupov (Novotná, 2020; Lahmer, 2015; Theodosiadou a Konstantinidis, 2015).

Jedným z nástrojov, ktorý umožňuje systematicky podporovať tieto procesy, je žiacke portfólio. Portfólio poskytuje priestor na dokumentovanie a reflexiu vlastného procesu učenia sa, podporuje realistické sebahodnotenie a prispieva k rozvoju metakognitívneho uvedomovania žiakov. V posledných rokoch sa jeho potenciál výrazne rozširuje v dôsledku dynamického rozvoja digitálnych technológií a nástupu umelej inteligencie (Bedel et al., 2024; Voloshyna et al., 2024; Cowan a Flewitt, 2023). Súčasný e-portfólio tak už neplní výlučne dokumentačnú funkciu, ale postupne sa transformuje na interaktívne a adaptívne prostredie učenia sa, ktoré dokáže reagovať na individuálne potreby žiaka a podporovať jeho samostatnosť.

Súčasne sa v pedagogickom výskume čoraz viac zdôrazňuje význam metakognície a sebariadeného učenia sa ako významných determinantov školského úspechu (Pacheco et al., 2025; Zelina, 2020; Zimmerman, 2002). V tomto kontexte predstavuje integrácia e-portfólia a umelej inteligencie perspektívny prienik pedagogických, psychologických a technologických prístupov, ktorý umožňuje cielene podporovať proces sebapoznania žiaka a rozvíjať jeho schopnosť reflektovať vlastné učenie sa (Abrams, 2025; Straight, 2025; Ifenthaler a Yau, 2020; Zawacki-Richter et al., 2019).

Cieľom tejto prehľadovej štúdie je preto syntetizovať poznatky z oblasti psychológie, pedagogiky a digitálnych technológií a identifikovať možnosti využitia e-portfólia a integrovanej umelej inteligencie pri podpore procesu sebapoznania žiaka.

PSYCHOLOGICKÉ TRENDY VO VYUŽÍVANÍ UMELEJ INTELIGENCIE VO VZDELÁVANÍ

Aktuálne trendy identifikované Americkou psychologickou asociáciou (APA) poukazujú na rastúcu integráciu umelej inteligencie (ďalej AI) do vzdelávacieho prostredia, pričom zdôrazňujú najmä psychologické aspekty učenia sa, adaptáciu vzdelávacieho prostredia a etické dimenzie jej využívania (Abrams, 2025; Straight, 2025). Tieto perspektívy vytvárajú širší kontext pre diskusiu o pedagogickom potenciáli AI a jej využití v procesoch učenia sa žiakov.

V súčasnej literatúre možno identifikovať viacero oblastí, ktoré sú relevantné aj pre pedagogickú diskusiu o integrácii umelej inteligencie a e-portfólia vo vzdelávacom procese. Jednou z nich je personalizované učenie sa a adaptívna spätná väzba. Využitie AI umožňuje dynamické prispôsobovanie obsahu, tempa učenia sa a úrovne náročnosti úloh individuálnym potrebám žiaka. Takýto prístup podporuje individuálne tempo učenia sa a zároveň vytvára priestor pre rozvoj sebahodnotenia a uvedomovanie si vlastného učebného pokroku.

Ďalšou významnou oblasťou je rozvoj metakognície a sebaregulácie učenia sa. Digitálne nástroje založené na umelej inteligencii poskytujú žiakom možnosť systematicky monitorovať vlastné učenie sa, identifikovať oblasti porozumenia a neporozumenia a reflektovať efektívnosť používaných učebných stratégií. Takéto procesy podporujú rozvoj metakognitívneho uvedomovania, ktoré je považované za významný predpoklad úspešného a sebariadeného učenia sa.

Významnú pozornosť si zároveň vyžaduje etická dimenzia využívania umelej inteligencie vo vzdelávaní. Práca systémov AI s rozsiahlymi dátami o učení sa žiakov prináša nové výzvy v oblasti ochrany súkromia, transparentnosti algoritmov a zachovania autonómie žiaka. V pedagogickom kontexte je preto dôležité zabezpečiť, aby využívanie digitálnych technológií podporovalo autentickú reflexiu žiakov a neobmedzovalo ich aktívnu účasť na procese učenia sa.

Uvedené trendy poukazujú na rastúce prepojenie digitálnych technológií a psychologických aspektov učenia sa. V tomto kontexte môže e-portfólio predstavovať vhodné prostredie na integráciu nástrojov umelej inteligencie, ktoré umožňuje systematicky podporovať sebapoznanie, reflexiu a metakognitívny rozvoj žiakov. Prepojenie e-portfólia s nástrojmi umelej inteligencie tak vytvára potenciál pre komplexnejšiu podporu personalizovaného a

reflexívne orientovaného učenia sa.

E-PORTFÓLIO AKO NÁSTROJ UČENIA SA A HODNOTENIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Sebapoznanie možno v kontexte výučby chápať ako schopnosť žiaka reflektovať vlastné učenie sa, jeho podmienky, priebeh a dôsledky. Predstavuje významný predpoklad rozvoja sebaregulácie a aktívneho prístupu k učeniu sa. Ide o dynamický proces, ktorý zahŕňa viacero vzájomne prepojených zložiek osobnostného rozvoja a postupne sa formuje prostredníctvom reflexie vlastných skúseností (Zelina, 2020; Vágnerová, 2012; Zelina, 2011; Říčan, 2004).

Z pedagogicko-psychologického hľadiska možno sebapoznanie interpretovať prostredníctvom štyroch vzájomne prepojených zložiek, ktoré sa v procese výučby navzájom prelínajú (Blatný, 2001; Vágnerová, 2012). Ide o kognitívnu zložku, ktorá zahŕňa uvedomenie si vlastných myšlienok, poznatkov a schopností; emocionálnu zložku, súvisiacu s poznávaním a porozumením vlastným emóciám; sociálnu zložku, ktorá sa viaže na uvedomovanie si vlastnej identity vo vzťahu k druhým; a motivačnú zložku, zahŕňajúcu poznanie vlastných cieľov, hodnôt a potrieb. Tieto dimenzie sebapoznania spoločne prispievajú k formovaniu realistického sebaobrazu žiaka a ovplyvňujú jeho prístup k učeniu sa.

Rozvoj sebapoznania úzko súvisí s celkovým osobnostným rozvojom žiaka a postupne sa formuje prostredníctvom uvedomovania si vlastného prežívania, reflexie skúseností a interakcie so sociálnym prostredím. V kontexte výučby má tento proces zásadný význam, pretože priamo ovplyvňuje samostatnosť žiaka v učení sa, jeho schopnosť reflektovať vlastné výkony, stanovovať si osobné ciele a preberať zodpovednosť za vlastný rozvoj (Doğan et al., 2024; Rizal et al., 2021). Sebapoznanie zároveň umožňuje žiakovi uvedomovať si, akým spôsobom sa učí, čo ho motivuje, ktoré stratégie sú pre neho efektívne a v ktorých oblastiach potrebuje ďalšiu podporu.

Významnú úlohu v tomto procese zohráva hodnotenie, ktoré neplní iba diagnostickú funkciu, ale prispieva aj k formovaniu sebaobrazu žiaka. Kvalitná spätná väzba podporuje schopnosť žiaka identifikovať svoje silné stránky, realisticky odhadovať vlastné možnosti a vnímať učenie sa ako proces postupného osobného rastu.

Tradičné portfóliá majú v pedagogickej praxi dlhodobé zastúpenie, najmä v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, kde sú využívané ako dokumentačný nástroj zachytávajúci tvorivé výstupy detí a žiakov. Zároveň predstavujú komunikačný prostriedok medzi dieťaťom/žiakom, učiteľom a rodičmi, ktorý umožňuje jednotlivým aktérom nahliadnuť do procesu rozvoja dieťaťa/žiaka a sledovať jeho pokrok (Cowan a Flewitt, 2023; Theodosiadou a Konstantinidis, 2015).

V súčasnosti však portfólio presahuje funkciu jednoduchého úložiska výstupov. V prostredí digitálnych technológií sa čoraz častejšie využíva vo forme e-portfólia, ktoré je realizované prostredníctvom digitálnych platforiem a mobilných aplikácií umožňujúcich zhromažďovanie, zdieľanie a reflexiu učebných materiálov. Takéto prostredie zároveň podporuje komunikáciu medzi žiakom a učiteľom a prispieva k zvyšovaniu kvality učebných výkonov. E-portfólio sa tak stáva významným nástrojom podporujúcim reflexiu, sebahodnotenie a plánovanie procesu

učenia sa (Voloshyna et. al., 2024).

Z pedagogického hľadiska sa e-portfólio uplatňuje ako efektívny nástroj podpory sebapoznania žiaka, keďže poskytuje štruktúrovaný digitálny priestor na dokumentovanie vzdelávacích výstupov, reflexívnych záznamov a multimediálnych materiálov (napr. text, obraz či zvuk). Na rozdiel od tradičného portfólia, ktoré je často vnímané najmä ako zbierka výsledných produktov (artefaktov), e-portfólio zachytáva aj samotný proces učenia sa – rozhodovacie postupy, reflexiu skúseností a významné učebné situácie.

E-portfólio tak plní nielen dokumentačnú funkciu, ale zároveň vytvára priestor pre reflexiu skúseností a komunikáciu medzi žiakom, učiteľom a rodičom. Z pedagogického hľadiska podporuje metakognitívne uvedomovanie si učenia sa, sledovanie individuálneho pokroku a plánovanie ďalších krokov osobnostného a vzdelávacieho rozvoja. V oblasti hodnotenia, najmä v kreatívnych a technologických predmetoch, sa čoraz viac zdôrazňuje potreba posudzovať nielen výsledný produkt, ale aj samotný proces učenia sa. Takýto prístup podporuje hlbšie učenie sa, rozvoj metakognície a postupné formovanie sebaregulácie (Ashcroft et al., 2025).

V tomto kontexte sa portfólio prirodzene uplatňuje ako významný nástroj formatívneho hodnotenia, keďže poskytuje dôkazy o postupnom rozvoji žiaka a zároveň vytvára priestor na reflexiu, sebahodnotenie a stanovovanie ďalších krokov v procese učenia sa (Zelina, 2020).

METODOLÓGIA

Predkladaná práca má charakter tematicky orientovanej prehľadovej štúdie, ktorej cieľom je analyzovať a syntetizovať existujúce vedecké poznatky o využívaní e-portfólia a umelej inteligencie (AI) pri podpore sebapoznania žiakov v primárnom vzdelávaní. Výskumný problém bol formulovaný prostredníctvom nasledujúcej výskumnej otázky: *Ako ovplyvňuje využívanie e-portfólia podporeného umelou inteligenciou (AI) rozvoj sebapoznania žiakov primárneho vzdelávania v porovnaní s tradičným portfóliom?*

Analýza vychádza z 25 odborných publikácií publikovaných v období rokov 2015 – 2025. Relevantné štúdie boli identifikované prostredníctvom vedeckých databáz Web of Science, Scopus, Google Scholar a ResearchGate. Pri vyhľadávaní boli použité kombinácie nasledujúcich kľúčových slov: *e-portfolio, portfolio, digital portfolio, generative AI, pupils, metacognition, self-assessment*.

Do analýzy boli zaradené štúdie spĺňajúce nasledujúce inkluzívne kritériá:

- publikácie skúmajúce využívanie e-portfólia v kontexte učenia sa, hodnotenia alebo podpory sebapoznania,
- výskumy realizované v prostredí primárneho vzdelávania,
- štúdie analyzujúce využitie AI v procese učenia sa alebo poskytovania spätnej väzby.
- Naopak, z analýzy boli vylúčené:
- štúdie zamerané výlučne na vysokoškolské vzdelávanie bez možnosti aplikácie ich princípov v primárnom vzdelávaní,
- publikácie prevažne deskriptívneho charakteru bez empirických výskumných zistení.

Analýza dát prebiehala prostredníctvom tematickej syntézy, ktorá zahŕňala kódovanie výskumných cieľov, metodologických prístupov a kľúčových zistení jednotlivých štúdií. Tento postup umožnil identifikovať dominantné tematické oblasti, v ktorých integrácia AI rozširuje funkčný potenciál e-portfólia v prospech rozvoja sebapoznania žiaka.

Súčasťou analýzy bol aj časový kontext publikovaných výskumov. Sledovanie vývoja dominantných výskumných tém v jednotlivých obdobiach prispelo k hlbšiemu porozumeniu zmien v chápaní úlohy AI vo vzdelávaní a jej vzťahu k portfóliovým nástrojom. Časové obdobie analyzovaných štúdií bolo využité ako doplnujúci analytický rámec, ktorý umožnil identifikovať posuny vo výskumných témach a interpretovať vývoj integrácie umelej AI do portfóliových nástrojov vo vzdelávaní. Tento prístup nebol zameraný na kvantitatívne porovnávanie početnosti výskumu v jednotlivých obdobiach, ale na kontextualizáciu tematickej syntézy a hlbšie pochopenie vývoja vzťahu medzi AI a portfóliom vo vzdelávacom prostredí.

Tabuľka 1: Kvalitatívny prehľad tematického vývoja výskumu umelej inteligencie vo vzdelávaní vo vzťahu k využívaniu portfólií. Zdroj: vlastné spracovanie autora.

Obdobie	Dominantné výskumné zameranie	Vzťah k portfóliu
do roku 2017	Inteligentné tútoringové systémy, expertné systémy, adaptívne učenie	Minimálna väzba na portfóliové nástroje; portfólio sa vo výskume AI objavuje len okrajovo
2018 – 2020	Personalizované učenie sa, vzdelávacia analytika (learning analytics), adaptívna spätná väzba	Portfólio chápané najmä ako digitálne úložisko žiackych výstupov a základný nástroj reflexie
2021 – 2023	Online a hybridné vzdelávanie, automatizované hodnotenie, AI generovaná spätná väzba	Portfólio sa začína chápať ako procesný nástroj učenia sa a formatívneho hodnotenia
2024 – 2026	Generatívna AI, reflexívne učenie sa, metakognícia, sebaregulácia	Portfólio sa transformuje na reflexívne a analytické prostredie podporujúce sebaopoznanie a sebariadené učenie sa žiakov

Prehľad uvedený v tabuľke č. 1 poukazuje na postupný posun vo výskume AI vo vzdelávaní – od technologicky orientovaných adaptívnych systémov k prístupom zdôrazňujúcim reflexívne a sebariadené učenie sa. V tomto vývojovom kontexte sa e-portfólio postupne etablovalo ako významný pedagogický nástroj podporujúci rozvoj sebaopoznanie, metakognície a sebaregulácie žiakov.

Historické korene generatívnej AI možno sledovať už v období 50. až 70. rokov 20. storočia, keď vznikali prvé expertné systémy a rané formy konverzačných programov (chatbotov). Súčasná podoba generatívnej AI je však úzko spojená s rozvojom hlbokého učenia sa (deep learning), ktoré sa začalo intenzívnejšie rozvíjať po roku 2014. Vo vedeckej literatúre sa generatívna AI ako samostatná výskumná téma objavuje približne od roku 2017, pričom výrazný nárast počtu publikácií možno pozorovať najmä v období rokov 2021 – 2023.

Tieto vývojové tendencie zároveň vytvárajú nové možnosti pre integráciu generatívnej AI do vzdelávacích nástrojov, vrátane e-portfólií, ktoré môžu slúžiť ako prostredie podporujúce reflexiu učenia sa, personalizovanú spätnú väzbu a rozvoj sebapoznania žiakov.

VÝSLEDKY

Na základe tematickej syntézy analyzovaných štúdií bolo možné identifikovať päť vzájomne prepojených oblastí, prostredníctvom ktorých integrácia umelej inteligencie (AI) rozširuje funkcie e-portfólia. Tieto oblasti zodpovedajú kľúčovým dimenziám sebapoznávacieho procesu a zahŕňajú: monitorovanie vlastného učenia sa, hodnotenie pokroku, stanovovanie osobných cieľov, autoreguláciu správania a podporu rozvoja metakognitívnych schopností žiaka. Identifikované oblasti nepredstavujú samostatné intervencie, ale analytické kategórie vyplývajúce zo syntézy opakujúcich sa zistení v rámci 25 štúdií publikovaných v poslednom desaťročí. Tento rámec umožňuje sledovať, ako jednotlivé funkcie e-portfólia vzájomne podporujú proces učenia sa žiaka a rozvoj jeho metakognície.

AI AKO NÁSTROJ ROZVOJA SEBAPOZNANIA A SEBAREGULÁCIE

Analýza dostupnej literatúry potvrdzuje, že e-portfólio je efektívnym nástrojom na podporu aktívneho zapojenia žiakov do hodnotiaceho procesu, rozvoja digitálnych kompetencií a posilňovania sebareflexie (Abrams, 2025; Rizal et al., 2021; Novotná, 2020; Chahine, Khachfe, 2019). Integrácia AI umožňuje transformovať tradičné, statické portfólio na interaktívne a adaptívne prostredie učenia sa, ktoré podporuje žiacku autonómiu a rozvoj metakognitívnych schopností. Týmto spôsobom AI nielen rozširuje funkčný potenciál e-portfólia, ale zároveň umožňuje žiakom systematicky monitorovať vlastný pokrok, reflektovať proces učenia sa a efektívnejšie regulovať svoje učebné stratégie.

AI AKO NÁSTROJ PERSONALIZÁCIE UČENIA SA

Z pohľadu učiteľov e-portfólio významne prispieva k efektívnemu plánovaniu výučby, sledovaniu pokroku žiakov a diferencovaniu vyučovacích stratégií (Novotná, 2020; Chahine, Khachfe, 2019). Integrácia generatívnych modelov, ako je ChatGPT-4, umožňuje personalizovať obsah, náročnosť aj formu učebných materiálov, čím sa zabezpečuje, že učenie sa prebieha na úrovni zodpovedajúcej aktuálnym kompetenciám a potrebám žiakov. Takáto individualizácia podporuje realistické sebahodnotenie a efektívnejšie sebapoznanie žiakov.

Spojenie generatívnych modelov s online platformami, napríklad Google Classroom, umožňuje získať detailnejší prehľad o silných a slabých stránkach žiakov a cielene podporovať ich sebareflexiu (Abramsa, 2025). Výskumy zároveň ukazujú, že adaptívna spätná väzba prispieva k presnosti metakognície, pretože žiakom umožňuje identifikovať momenty porozumenia aj oblasti, ktoré vyžadujú dodatočné vysvetlenie alebo precvičenie (Pacheco et al., 2025; Maier, Klotz, 2022).

Empirickým príkladom je štúdia Jauhiainen a Garagorry Guerra (2024), ktorá skúmala využitie

modelov ChatGPT 3.5 a 4 na poskytovanie personalizovaných vzdelávacích materiálov pre 110 žiakov vo veku 8–14 rokov počas vyučovania spoločenských vied. Experiment zahŕňal texty, obrázky a otázky diferencované podľa úrovne vedomostí žiakov, pričom sa analyzovali čas čítania, presnosť odpovedí a spätná väzba od žiakov. Výsledky poukázali, že personalizované materiály podporujú lepšie porozumenie obsahu a poskytujú presnejšiu spätnú väzbu o vlastnom učení sa.

AI AKO NÁSTROJ ADAPTÍVNEJ SPÄTNEJ VÄZBY V UČENÍ SA

Analýza literatúry poukazuje na to, že AI poskytuje okamžitú, adaptívnu a diferencovanú spätnú väzbu, ktorá priamo podporuje rozvoj metakognície a sebaregulácie žiakov (Pacheco et al., 2025; Wu a Chiu, 2025).

Zistenia Jauhiainen a Garagorry Guerra (2024) potvrdzujú, že generatívna AI dokáže upraviť obsah, tempo a formu učebných materiálov podľa úrovne poznania a záujmov žiakov, čím vytvára priestor pre individualizované sebazpoznanie a cielene podporuje proces monitorovania vlastného učenia sa a plánovania ďalších krokov (Zelina, 2020; Zimmerman, 2002).

Abrams (2025) zdôrazňuje analytickú funkciu AI v hodnotení, ktorá je zosilnená adaptívnou spätnou väzbou. Táto forma spätnej väzby je kompatibilná s prístupom portfólia, pretože umožňuje priebežne monitorovať zmeny, interpretovať ich a reflektovať pokrok žiaka v reálnom čase.

Príkladom sú platformy, ktoré integrujú nástroje AI do hodnotenia s okamžitou spätnou väzbou a priebežným sledovaním pokroku v e-portfóliu žiaka. Systém EZTalking, určený na učenie sa jazykov, využíva automatickú detekciu chýb vo výslovnosti a poskytuje okamžitú spätnú väzbu o fonémoch, pričom učiteľovi umožňuje identifikovať silné a slabé stránky žiaka a cielene zadávať individuálne cvičenia.

Výsledky ukazujú, že adaptívna spätná väzba generovaná AI nielen poskytuje okamžitú korekciu výkonu, ale podporuje aj reflexívne procesy učenia sa. Žiaci analyzujú vlastné postupy, hodnotia efektívnosť stratégií a plánujú ďalšie kroky, čím sa posilňuje ich metakognitívna kompetencia a schopnosť samostatnej sebaregulácie (Pacheco et al., 2025; Tsao et al., 2024).

AI AKO NÁSTROJ PODPORY REFLEXÍVNEHO UČENIA SA

Generatívna AI vytvára priestor pre reflexívny dialóg, v ktorom žiak nielen odpovedá na otázky, ale aj analyzuje vlastné myslenie, hodnotí efektívnosť stratégií a plánuje ďalšie kroky učenia sa. Tento prístup pripomína tutoring a postupne vedie žiaka k trojstupňovej reflexii – opis, analýza a úprava stratégie.

Integrácia AI do výučby zároveň mení vzťahy medzi učiteľom, žiakom a rodičom, keďže e-portfólio umožňuje rodičom získať detailnejší prehľad o pokroku žiaka (Lahmer, 2015). Reflexívny dialóg generovaný AI dopĺňa tradičné prvky portfólia, ako sú komentáre a sebahodnotiace záznamy, a podporuje tak hlbšiu metakognitívnu reflexiu a samostatnosť žiaka

pri učení sa.

INTEGRÁCIA AI DO PROSTREDIA PORTFÓLIA

V e-portfóliu AI funguje ako podporný analytický nástroj, ktorý rozširuje možnosti reflexie a monitorovania učenia sa žiaka. Jej úlohou nie je nahrádzať pedagogické vedenie ani autonómiu žiaka pri reflexii, ale poskytovať dodatočnú analýzu obsahu e-portfólia. AI môže napríklad identifikovať trendy v žiackych výstupoch, vizualizovať pokrok v čase, generovať otázky podporujúce reflexiu alebo navrhovať individuálne odporúčania pre ďalšie učenie sa.

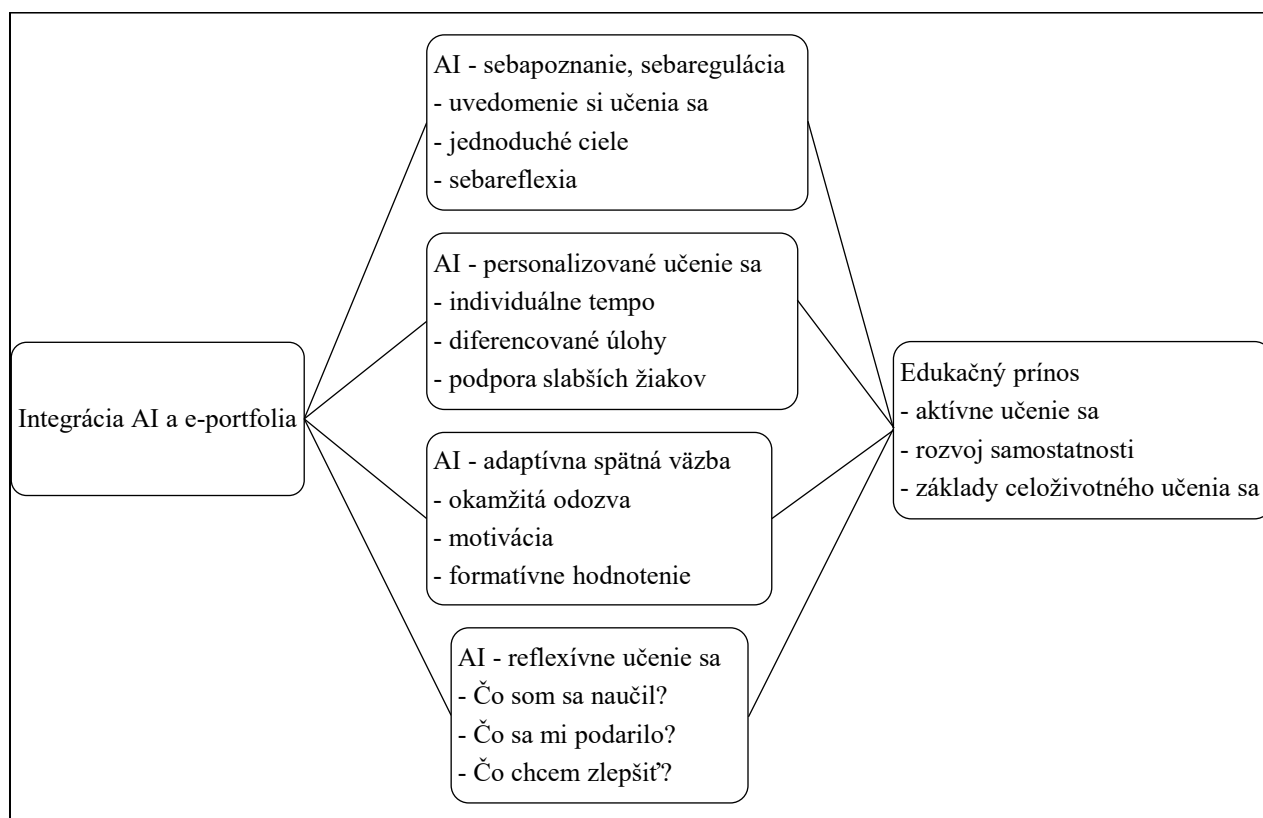
Vzťah medzi učiteľom a žiakom zostáva kľúčový: učiteľ pôsobí ako facilitátor reflexie, interpretuje záznamy v portfóliu a usmerňuje proces sebahodnotenia. AI pritom plní úlohu technologického partnera reflexie, podporuje metakognitívne uvedomovanie si učenia sa a napomáha žiakovi pomenovať vlastné stratégie, identifikovať silné stránky a oblasti vyžadujúce rozvoj (Pacheco et al., 2025; Xerri, 2025; Zimmerman, 2002).

Z pedagogického hľadiska e-portfólio poskytuje priestor na systematickú dokumentáciu výstupov, procesu učenia sa a pokroku žiaka. Integrácia AI rozširuje túto funkciu o analytické nástroje, ktoré umožňujú sledovať progres a podporovať reflexiu učenia sa. V dôsledku toho sa portfólio transformuje z pasívnej zbierky dokumentov a spätnej väzby na komplexný systém podporujúci sebauvedomenie a metakogníciu žiaka.

Technológiu je možné chápať ako nástroj podporujúci reflexívny dialóg medzi skúsenosťami žiaka, dôkazmi z portfólia a ich interpretáciou. Zmysluplnosť tejto podpory závisí od pedagogického ukotvenia – bez jasného metodického rámca môže dôjsť k formalizácii alebo povrchnej reflexii. Pri premyslenom používaní AI podporuje hlboké premýšľanie o vlastnom učení sa a schopnosť plánovať ďalšie kroky rozvoja (Xerri, 2025; Zimmerman, 2002).

Integrácia AI do e-portfólia tak rozširuje možnosti reflexie a monitorovania učenia sa žiaka, pričom jej efektívnosť predpokladá aktívnu úlohu učiteľa a žiacku participáciu v reflexívnom procese.

Schéma 1: Integrácia AI a e-portfólia. Zdroj: vlastné spracovanie autora.



METODOLOGICKÉ LIMITÁCIE SKÚMANÝCH ŠTÚDIÍ

Analýza dostupnej literatúry odhalila niekoľko metodologických obmedzení, ktoré je potrebné zohľadniť pri interpretácii výsledkov. Medzi najvýznamnejšie patrí nízky počet respondentov a kontextová viazanosť výskumov na konkrétne školy alebo regióny, čo obmedzuje možnosti generalizácie zistení. Táto limitácia je obzvlášť výrazná v štúdiách realizovaných v primárnom vzdelávaní, kde sú výskumné vzorky často veľmi malé (Bedel et al., 2024; Buldu, Olgan, 2021; Novotná, 2020; Chahine a Khachfe, 2019).

Ďalšou významnou obmedzujúcou skutočnosťou je subjektivita odpovedí respondentov v dotazníkoch a rozhovoroch. Vnímanie a skúsenosti so zavádzaním e-portfólií sa líšia medzi jednotlivcami a môžu byť ovplyvnené osobnými postojmi či technologickou zručnosťou (Jauhiainen a Garagorry Guerra, 2024; Buldu a Olgan, 2021; Lahmer, 2015). Lahmer (2015) upozorňuje, že mnohí učitelia nemajú dostatočné kompetencie na efektívnu implementáciu e-portfólia do vyučovacieho procesu. Bedel et al. (2024) ďalej zdôrazňujú, že školské systémy často uprednostňujú sumatívne hodnotenie založené na štandardizovaných testoch, čo obmedzuje priestor pre formatívne a reflexívne prístupy.

Analýza štúdií zároveň poukazuje na dominanciu kvantitatívnych dizajnov zameraných na výkon a spokojnosť žiakov, zatiaľ čo hĺbková analýza procesov sebareflexie a metakognície prostredníctvom kvalitatívnych metód zostáva menej rozvinutá. Výsledky síce naznačujú pozitívny potenciál e-portfólií a integrácie AI, avšak poskytujú neúplný obraz o komplexnosti procesov sebaopoznania žiakov. Zohľadnenie týchto metodologických limitácií je preto

nevyhnutné nielen pri interpretácii súčasných zistení, ale zároveň podčiarkuje potrebu ďalšieho interdisciplinárneho výskumu, ktorý by hlbšie skúmal procesy sebapoznania žiakov v prostredí e-portfólia podporeného AI.

DISKUSIA

Výsledky prehľadovej analýzy potvrdzujú, že e-portfóliá predstavujú významný nástroj podpory sebapoznania, sebareflexie a metakognitívnych schopností žiakov. Integrácia AI navyše rozširuje ich potenciál prostredníctvom personalizovanej spätnej väzby, analytických nástrojov a podpory reflexívneho učenia sa. Z pedagogického hľadiska je však dôležité interpretovať tieto zistenia v širšom kontexte výučby, pričom kľúčovú úlohu zohráva postavenie učiteľa a zohľadnenie etických aspektov spojených so spracovaním dát či rizikami nadmernej automatizácie hodnotenia.

Integrácia AI do prostredia e-portfólia umožňuje personalizovať vzdelávací obsah v reálnom čase, poskytovať cielenú adaptívnu spätnú väzbu a vytvárať prostredie podporujúce sebareflexiu žiakov (Jauhainen a Garagorry Guerra, 2024). Tým sa otvára priestor pre prepojenie e-portfólia s analytickými nástrojmi AI, ktoré umožňujú monitorovať progres žiakov, vizualizovať dáta a generovať odporúčania podporujúce sebareguláciu. AI tak môže slúžiť ako reflexívny partner, ktorý sprostredkúva dialóg medzi žiakom, jeho učením sa a získanou spätnou väzbou, pričom rola učiteľa ako facilitátora zostáva nenahraditeľná.

Hlavný prínos AI v kontexte e-portfólia spočíva skôr v podpore reflexie a presnosti sebamonitorovania žiaka než v automatizácii hodnotenia. Analytické a adaptívne funkcie generatívnych nástrojov posilňujú formatívny charakter portfólia a rozvoj metakognície (Pacheco et al., 2025; Zimmerman, 2002). Kľúčové je, aby AI bola využívaná ako podpora dialógu o učení sa, nie ako náhrada pedagogického úsudku (Xerri, 2025).

S integráciou AI sú však spojené aj riziká, najmä súvisiace s nadmernou automatizáciou spätnej väzby. AI dokáže generovať hodnotiace komentáre rýchlo a vo veľkom rozsahu, avšak tieto výstupy sú založené predovšetkým na algoritmických vzorcoch a pravdepodobnostných modeloch, nie na komplexnom porozumení individuálnych potrieb žiaka či špecifik učebnej situácie. Ak sa stane hlavným zdrojom hodnotenia, môže to viesť k povrchnej reflexii žiakov bez hlbšieho porozumenia vlastnému učebnému procesu (Ba et al., 2025; Holmes et al., 2019; Popenici a Kerr, 2017). Úloha učiteľa ako facilitátora interpretácie spätnej väzby zostáva preto rozhodujúca, aby sa získané poznatky žiaka prepojili s jeho osobnými cieľmi a podporilo autentické sebapoznanie (Zimmerman, 2002).

Etická dimenzia integrácie AI predstavuje ďalší významný aspekt. AI spracováva rozsiahle dáta o učení sa, výkone a správaní žiakov, čo vyžaduje dôraz na ochranu súkromia, transparentnosť algoritmov a jasne definované pravidlá práce s údajmi. Súčasné iniciatívy poukazujú, že systematický výber technológií podľa pedagogických a etických kritérií prispieva k zodpovednému a bezpečnému využívaniu AI vo vzdelávaní (Gallardo, 2024). Názory rodičov na využívanie e-portfólií sú ambivalentné. Niektorí v nich vidia „moderný“ a prospešný nástroj, ktorý podporuje digitálne kompetencie a zvyšuje transparentnosť hodnotenia, zatiaľ čo iní vyjadrujú obavy o nadmerné používanie technológií a jeho dopad na sústredenie, sociálne interakcie a emocionálny vývin detí (Novotná, 2020; Chahine a Khachfe, 2019). Tento rozpor

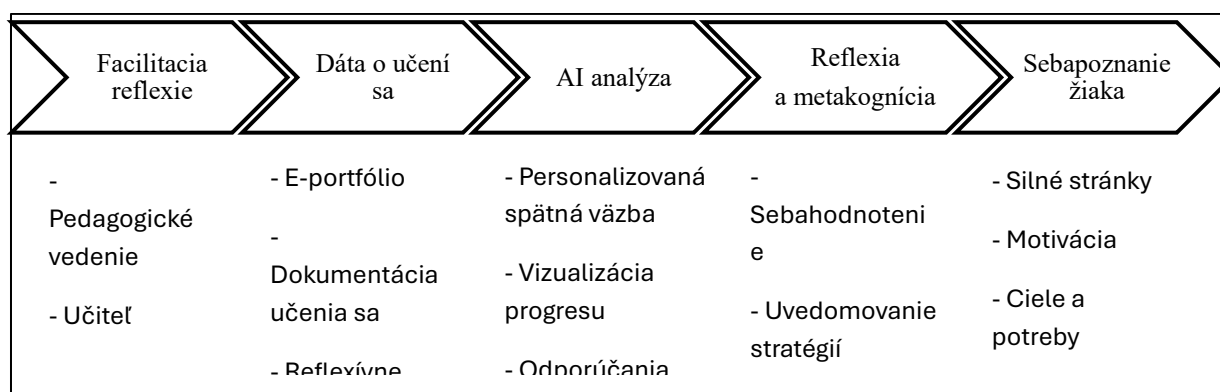
zdôrazňuje potrebu systematického informovania rodičov o cieľoch e-portfólií a o etických aspektoch spracovania dát.

Účinnosť využívania e-portfólií a AI závisí od odborných kompetencií učiteľov, technologického zázemia škôl a jasného etického rámca. Nedostatočný profesijný rozvoj v oblasti digitálnej pedagogiky môže viesť k formálnemu alebo povrchnému využívaniu technológií, čím sa oslabuje ich potenciál (Lahmer, 2015).

Technologické nástroje by mali slúžiť ako podpora pedagogického vedenia a nie ako jeho náhrada. V centre vzdelávacieho procesu musí naďalej stáť ľudská reflexia, pedagogický úsudok a hodnotenie (Zimmerman, 2002).

Predkladaná prehľadová štúdia ukazuje, že e-portfóliá predstavujú viac než len technologický nástroj hodnotenia. V kombinácii s AI poskytujú príležitosť na transformáciu vzdelávacieho procesu smerom k reflektívnemu a personalizovanému učeniu sa. Integrácia AI umožňuje prepojiť dokumentáciu žiackych výstupov s analytickými a adaptačnými mechanizmami, ktoré podporujú uvedomovanie si vlastného učenia sa, plánovanie ďalších krokov a rozvoj sebaregulácie.

Schéma 2: Model podpory sebapoznania prostredníctvom e-portfólia a AI. Zdroj: vlastné spracovanie autora.



Model ilustruje vzťah medzi pedagogickým prostredím, využívaním e-portfólia, analytickými nástrojmi AI a procesom reflexie, ktorý podporuje rozvoj metakognície a sebapoznania žiaka. Zistenia zároveň reflektujú, že technologická inovácia sama osebe nezaručuje kvalitu sebapoznávacích procesov. Kľúčovú úlohu naďalej zohráva pedagogické vedenie, metodická pripravenosť učiteľov a jasne definovaný etický rámec využívania AI.

Budúci výskum by sa preto mal zamerať nielen na efektivitu technologických nástrojov, ale aj na kvalitu reflexie, autenticitu žiackych výpovedí a rozvojovú primeranosť technologických zásahov v primárnom vzdelávaní. Tieto zistenia poskytujú pevný základ pre záverečné zhrnutie hlavných prínosov štúdie a formulovanie implikácií pre ďalší pedagogicko-psychologický výskum.

ZÁVER

Predkladaná prehľadová štúdia poskytuje východisko pre ďalšie výskumné smerovanie v oblasti rozvoja sebapoznania žiakov prostredníctvom e-portfólií a integrácie AI. Analýza dostupných štúdií identifikovala dve kľúčové oblasti s výrazným pedagogicko-psychologickým významom. Prvou je potvrdenie súvislosti medzi využívaním e-portfólií a rozvojom metakognitívnych procesov, sebaregulácie a sebahodnotenia žiakov. Druhou je potenciál integrácie AI ako nástroja reflexívnej spätnej väzby, ktorý dokáže e-portfólio transformovať na adaptívne a interaktívne prostredie učenia sa. E-portfóliá doplnené o adaptívne prvky AI umožňujú žiakom lepšie si uvedomovať vlastné stratégie učenia sa, podporujú reflexívne myslenie a zvyšujú ich aktívnu účasť na hodnotení a plánovaní vlastného učenia sa.

Výsledky štúdie poukazujú na významné dôsledky pre dizajn výučby a tvorbu učebných materiálov. Integrácia AI do e-portfólií vytvára predpoklady pre vznik adaptívnych učebníc a flexibilných vzdelávacích prostredí, ktoré reagujú na individuálne potreby žiakov (Tran et al., 2024; Holmes et al., 2019). Takýto posun smerom k dynamickým, personalizovaným a reflexívne orientovaným nástrojom podporuje samostatnosť žiakov, rozvoj formatívneho hodnotenia a umožňuje hlbšie prepojenie procesu učenia, učenia sa a sebapoznania.

Analýza zároveň odhalila, že komplexné prepojenie psychologických procesov sebapoznania, technológií AI a pedagogickej praxe je v súčasnom výskume spracované len čiastočne. To podčiarkuje potrebu interdisciplinárneho prístupu integrujúceho poznatky psychológie, pedagogiky a technologických inovácií, ktorý umožní hlbšie porozumenie vplyvu digitálnych nástrojov na sebapoznávacie procesy žiakov a efektívne využitie AI pri rozvoji metakognície, sebaregulácie a celoživotného učenia sa.

Zistenia ďalej poukazujú, že budúci výskum by mal venovať osobitnú pozornosť autentickejšej reflexii žiakov, pedagogickej pripravenosti učiteľov a etickým otázkam spojeným s využívaním AI v e-portfóliách a vyučovacom procese. Integrácia AI do vzdelávania tak nepredstavuje len technologickú inováciu, ale aj významnú pedagogicko-psychologickú výzvu. Pri kvalitnom metodickom ukotvení a adekvátnej podpore učiteľov môže AI významne prispieť k humanizácii vzdelávania, vytvárať prostredie pre personalizované a reflexívne učenie sa a posilňovať sebauvedomenie žiakov.

Prepojenie e-portfólií a AI predstavuje perspektívny smer rozvoja reflektívneho a personalizovaného vzdelávania, ktorého úspech bude závisieť predovšetkým od pedagogického ukotvenia digitálnych technológií vo výučbe, etickej regulácie a profesionálnej pripravenosti učiteľov.

Literatúra

ABRAMS, Z. 2025. Classrooms are adapting to the use of artificial intelligence. *Monitor on Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2025, roč. 56, č. 1. Dostupné na: <https://www.apa.org/monitor/2025/01/trends-classrooms-artificial-intelligence>.

ASHCROFT, E., GILL, L., CAMPBELL, C. 2025. Assessment in creative technologies education. In: BOWER, M.; von Mengersen, B., ed. *Creative Technologies Education: Students as Digital Designers*. London: Taylor a Francis, 2025, s. 223–238. DOI:

<https://doi.org/10.4324/9781003490715-15>.

BA, S., YANG, L., YAN, Z., LOOI, C. K., GAŠEVIĆ, D. 2025. Unraveling the mechanisms and effectiveness of AI-assisted feedback in education: A systematic literature review. *Computers and Education Open*. Amsterdam: Elsevier, 2025, roč. 9, článok 100284. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100284>.

BEDEL, E. F., İNCE, S., BAŞALEV ACAR, S. 2024. Voices from the field: Integrating e-portfolios in early childhood education. *Education and Information Technologies*. Cham: Springer, 2024, roč. 29, č. 14. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12563-9>.

BLATNÝ, M. 2001. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR; Masarykova univerzita, 2001. Dostupné na: <https://is.muni.cz/publication/384168>.

BULDU, E., OLGAN, R. 2021. Changes in early childhood teachers' assessment practices: Positioning pedagogical documentation. *Eğitim ve Bilim*. 2021, roč. 46, č. 208, s. 55–77. DOI: <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10133>.

CHAHINE, R., KHACHFE, H. M. 2019. The use of e-portfolio to develop students' self-reflection in pre-school education. In: *EMERGING 2019: Proceedings*. Athens, 2019, s. 23–27. Dostupné na: https://personales.upv.es/thinkmind/EMERGING/EMERGING_2019/emerging_2019_1_40_50015.html.

COWAN, K., FLEWITT, R. 2023. Moving from paper-based to digital documentation in early childhood education: Democratic potentials and challenges. *International Journal of Early Years Education*. 2023, roč. 31, č. 4, s. 888–906. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.2013171>.

DOĞAN, Y., YILDIRIM, N. T., BATDI, V. 2024. Effectiveness of portfolio assessment in primary education: A multi-complementary research approach. *Educational Research Review*. Amsterdam: Elsevier, 2024, roč. 46, článok 102461. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149718924000636>.

GALLARDO, S. 2024. CloudIA: Portfolio of artificial intelligence applications and gadgets for education. In: *Proceedings of the 16th Congreso de Tecnología, Aprendizaje y Enseñanza de la Electrónica (TAAE 2024)*. Valencia, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1109/TAAE59541.2024.10604973>.

HOLMES, W., BIALIK, M., FADEL, C. 2019. *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. ISBN 978-1-7322307-5-1.

IFENTHALER, D., YAU, J. Y.-K. 2020. Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*. New York: Springer, 2020, roč. 68, č. 4, s. 1961–1990. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>.

JAUHIAINEN, J. S., GARAGORRY GUERRA, A. 2024. Generative AI and education:

Dynamic personalization of pupils' school learning material with ChatGPT. *Frontiers in Education*. 2024, roč. 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1288723>.

LAHMER, M. 2024. The use of portfolio as an assessment tool. *International Journal of Scientific a Technology Research*. 2015, roč. 4, č. 7, s. 170–172.

MAIER, U., KLOTZ, C. 2022. Personalized feedback in digital learning environments: Classification framework and literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022, roč. 3, článok 100080. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100080>.

NOVOTNÁ, M. 2020. Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*. 2020, roč. 60, s. 22–37.

PACHECO, A. J., FIGUEREDO, O. R. B., CHIAPPE, A., FONTAN DE BEDOUT, L. 2025. AI-powered learning analytics for metacognitive and socioemotional development: A systematic review. *Frontiers in Education*. 2025, roč. 10, článok 1672901. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1672901>.

POPENICI, S. A. D., KERR, S. 2017. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2017, roč. 12, č. 1, článok 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.

ŘÍČAN, P. 2004. *Psychologie: Příručka pro studenty, učitele a poradce*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-923-6.

STRAIGHT, S. Top 10 trends to watch in 2025. 2025. *Monitor on Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2025, roč. 56, č. 1, s. 44.

TSAO, Y.-S., HSU, Y.-C., LI, J.-T., WENG, S.-H., LO, T.-H., CHEN, B. 2024. EZTalking: English assessment platform for teachers and students. In: *Proceedings of INTERSPEECH 2024*. Greece, 2024, s. 1007–1008.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2154-1.

WU, X.-Y., CHIU, T. K. F. 2025. Integrating learner characteristics and generative AI affordances to enhance self-regulated learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2025, roč. 14, č. 10. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44322-025-00028-x>.

XERRI, D. 2025. Enhancing reflective practice in language teacher education: Technology as a critical reflective partner. *Technology in Language Teaching and Learning*. 2025, roč. 7, č. 2. DOI: <https://doi.org/10.29140/tltl.v7n2.103214>.

ZAWACKI-RICHTER, O., MARÍN, V., BOND, M., GOUVERNEUR, F. 2019. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019, roč. 16, článok 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 2011. ISBN 978-80-89256-42-3.

ZELINA, M. 2020. *Sebaregulujuce učenje*. Bratislava: Iris, 2020. ISBN 978-80-8200-057-9.

ZIMMERMAN, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002, roč. 41, č. 2, s. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Autor

Mgr. Gréta Baksová

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

baksova16@uniba.sk

Školiteľ

doc. PaedDr. Eva Severini, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

severini@fedu.uniba.sk

CESTY KE KVALITĚ ŽIVOTA VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V PROMĚNÁCH JIHOAFRICKÉ REPUBLIKY

Iva Bíbová

Abstrakt

Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením představují zásadní determinant jejich kvality života, neboť ovlivňují jazykový vývoj, formování identity, sociální participaci i budoucí životní dráhy. Předkládaný článek se zaměřuje na výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením v Jihoafrické republice v kontextu historických, jazykových a politických proměn země. Cílem textu je teoreticky analyzovat, jak vzdělávací přístupy, jazyková politika a pedagogická praxe formují vzdělávací zkušenosti těchto osob a jak se tyto zkušenosti promítají do jejich kvality života.

Článek nejprve stručně nastiňuje historický vývoj výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením se zvláštním důrazem na období apartheidu, kdy bylo vzdělávání organizováno na principu segregace. Následně se věnuje jazykovým a legislativním rámcům, zejména uznání jihoafrického znakového jazyka (South African Sign Language – SASL) v roce 2023. Pozornost je zaměřena na současné vzdělávací modely, roli pedagoga, jazyk výuky a výchovné prostředí jako klíčové faktory podporující vzdělávací úspěšnost a kvalitu života osob se sluchovým postižením. Závěrem je zdůrazněna potřeba systematického propojování vzdělávací politiky, pedagogické praxe a konceptu kvality života.

Klíčová slova: výchova a vzdělávání, sluchové postižení, inkluzivní vzdělávání, kvalita života, Jihoafrická republika

ÚVOD

Výchova a vzdělávání představují základní nástroje sociální integrace a osobnostního rozvoje jedince. U osob se sluchovým postižením mají mimořádný význam, neboť jsou úzce propojeny s přístupem k jazyku, rozvojem kognitivních schopností, utvářením identity a možnostmi plnohodnotného zapojení do společnosti (WHO, 2011). Kvalita výchovně-vzdělávacího procesu tak zásadně ovlivňuje kvalitu života osob se sluchovým postižením v dětství i dospělosti.

Jihoafrická republika představuje specifický pedagogický kontext, v němž se prolínají historické nerovnosti, jazyková rozmanitost a současné snahy o inkluzivní vzdělávání. Vývoj výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením, tedy i neslyšících byl dlouhodobě ovlivňován kolonialismem a systémem apartheidu, které formovaly nejen strukturu školství, ale i pedagogické přístupy a dostupnost vzdělávání pro různé skupiny obyvatel (Storbeck et al., 2010).

Cílem tohoto článku je analyzovat výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením v Jihoafrické republice jako klíčový faktor kvality života. Text klade důraz na pedagogickou perspektivu a interpretuje vzdělávání jako proces, který má dlouhodobé dopady na životní dráhy osob se sluchovým postižením

Historický vývoj výchovy a vzdělávání neslyšících

Počátky formálního vzdělávání osob se sluchovým postižením v Jihoafrické republice jsou spojeny s evropskou kolonizací v 19. století. První školy pro neslyšící byly zakládány podle evropských modelů a reflektovaly tehdejší pedagogické přístupy, které však nebyly přizpůsobeny místnímu kulturnímu a jazykovému kontextu (Kiyaga a Moores, 2003).

Výchova neslyšících byla v této době chápána spíše jako charitativní činnost než jako právo.

Zásadní dopad na vzdělávání mělo zavedení apartheidu, kdy bylo školství organizováno na základě rasové segregace. Vzdělávání neslyšících žáků bylo výrazně diferencované podle rasy, což vedlo k nerovnému přístupu ke kvalitní výchově, pedagogickým zdrojům i kvalifikovaným učitelům (Storbeck et al., 2010). Pedagogické prostředí v mnoha školách neposkytovalo dostatečnou jazykovou stimulaci, což mělo dlouhodobé negativní důsledky pro vzdělávací výsledky i kvalitu života absolventů těchto institucí.

Výchova, jazyk a kvalita vzdělávací zkušenosti

Výchova neslyšících je neoddělitelně spjata s otázkou jazyka. Přístup k přirozenému znakovému jazyku je považován za klíčový předpoklad úspěšné výchovy a vzdělávání neslyšících dětí (Humphries et al., 2014). Jazykově přístupné výchovné prostředí umožňuje rozvoj kognitivních schopností, sociálních vztahů a pozitivní identity.

V pedagogickém kontextu Jihoafrické republiky byl znakový jazyk dlouhodobě marginalizován a nahrazován orálními či manuálně kódovanými přístupy, jako je například znakovaná angličtina. Tyto pedagogické strategie často vedly k omezenému porozumění učivu a ke snížené vzdělávací úspěšnosti (Storbeck et al., 2010). Kvalita výchovy tak byla výrazně ovlivněna jazykovou dostupností výuky.

Jazyková politika a pedagogická praxe

Uznání South African Sign Language (SASL) jako dvanáctého úředního jazyka v roce 2023 představuje zásadní změnu v přístupu k výchově a vzdělávání neslyšících (Hlophe, 2023). Tento krok vytváří legislativní rámec pro využívání SASL jako jazyka výchovy a vzdělávání ve školách.

Pedagogická praxe však ukazuje, že samotná legislativní změna není dostačující. Řada pedagogů nemá odpovídající kompetence v SASL ani specializaci v oblasti vzdělávání neslyšících, což omezuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu (du Plessis, 2025). Můžeme tedy říci, že výchova neslyšících tak často probíhá v jazykově neoptimálním prostředí.

Současné vzdělávací modely a výchovné přístupy

V současnosti se v Jihoafrické republice uplatňují různé modely výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením. Vedle specializovaných škol se rozvíjí inkluzivní vzdělávání v běžných školách. Z pedagogického hlediska je perspektivní zejména bilingválně-bikulturní model, který respektuje znakový jazyk jako první jazyk dítěte a podporuje jeho kognitivní i sociální rozvoj (Böhringer a Storbeck, 2025).

Výzkumy (např. Hardebeck et al., 2026) ukazují, že podpůrné pedagogické strategie, jako jsou vizuální pomůcky, tlumočení a asistivní technologie, zvyšují vzdělávací úspěšnost žáků se sluchovým postižením a přispívají k pozitivní vzdělávací zkušenosti (Skrebneva a Fordham, 2024).

Role učitele ve výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením

Učitel představuje v procesu výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením klíčovou osobu, která zásadně ovlivňuje nejen vzdělávací výsledky těchto žáků, ale také jejich sebehodnocení, jazykový rozvoj a očekávání týkající se budoucího života. V pedagogice osob se sluchovým postižením není role učitele omezena pouze na předávání učiva, ale zahrnuje rovněž funkci jazykového modelu, facilitátora komunikace a významného dospělého podporujícího psychosociální vývoj žáků (Marschark a Hauser, 2012).

Humphries et al., (2014) potvrzují, že kvalita pedagogické práce má u žáků se sluchovým postižením, tedy i neslyšících žáků výraznější dopad než samotná organizační forma vzdělávání (speciální vs. inkluzivní škola). Klíčovými faktory jsou zejména kompetence učitele ve znakovém jazyce, porozumění specifikům sluchového postižení a schopnost vytvářet jazykově přístupné výchovně-vzdělávací prostředí.

V kontextu Jihoafrické republiky se role učitele dostává do popředí zejména v souvislosti s uznáním jihoafrického znakového jazyka (SASL). Přestože legislativní rámec umožňuje využívání SASL jako jazyka výchovy a vzdělávání, řada učitelů není systematicky připravována na práci s neslyšícími žáky ani na používání znakového jazyka ve výuce (du Plessis, 2025). To může vést k situacím, kdy je výuka realizována v jazykově omezené formě, což negativně ovlivňuje porozumění učivu i vztah žáků ke škole.

Postoje učitelů k neslyšícím žákům a k jejich jazykovým potřebám rovněž hrají zásadní roli. Pedagogové, kteří vnímají znakový jazyk jako plnohodnotný vyučovací jazyk a respektují kulturní identitu neslyšící komunity, vytvářejí příznivější výchovné klima a podporují pozitivní školní zkušenost žáků (Storbeck et al., 2010). Takové prostředí má dlouhodobý dopad na kvalitu života, neboť podporuje rozvoj autonomie, sebedůvěry a sociálních dovedností.

Výchova, vzdělávání a dlouhodobá kvalita života

Výchovně-vzdělávací zkušenosti v dětství mají dlouhodobý dopad na kvalitu života (nejen) osob se sluchovým postižením. Kvalitní vzdělávání podporuje rozvoj autonomie, sociálních dovedností a pracovních kompetencí, které jsou klíčové pro dospělý život (WHOQOL Group, 1995).

Naopak nedostatečná výchovná podpora a jazyková deprivace mohou vést k omezeným životním příležitostem, sociální izolaci a nižší subjektivně vnímané kvalitě života (Fellinger et al., 2012).

Pedagogická příprava učitelů a její dopad na kvalitu vzdělávání

Kvalita výchovy a vzdělávání neslyšících je úzce spojena s úrovní profesní přípravy učitelů. Mezinárodní výzkumy poukazují na význam odborné přípravy učitelů neslyšících a jejich jazykové kompetence ve znakovém jazyce jako klíčového faktoru kvalitní pedagogické komunikace a efektivního vzdělávacího procesu (Mayer a Leigh, 2010, Alawajee, 2022).

V Jihoafrické republice však přetrvává nedostatek systematického vzdělávání pedagogů v oblasti SASL a surdopedie. du Plessis (2025) upozorňuje, že příprava učitelů je často zaměřena obecně inkluzivně, nikoli specificky na potřeby neslyšících žáků. To vede k přenosu odpovědnosti za komunikaci na samotné žáky, případně na tlumočníky, což oslabuje pedagogický vztah mezi učitelem a žákem.

Z pedagogického hlediska je přitom právě přímý vztah učitele a žáka klíčovým faktorem úspěšné výchovy. Učitel, který dokáže s žákem komunikovat bez zprostředkování, působí jako přirozený model akademického i sociálního chování a podporuje aktivní zapojení žáků do výuky (Marschark et al., 2015). Nedostatečná příprava učitelů tak nepředstavuje pouze technický problém, ale zásadní překážku inkluzivního vzdělávání.

Výchova a přechod neslyšících žáků do pracovního života

Výchova a vzdělávání neslyšících mají zásadní význam pro jejich přechod do pracovního života. Škola představuje hlavní prostředí, v němž si neslyšící žáci osvojují nejen akademické znalosti, ale také pracovní návyky, komunikační strategie a představy o vlastní profesní budoucnosti (Punch a Hyde, 2011).

Výzkumy (např. Ferreira-Lago et al. (2025) ukazují, že neslyšící absolventi, kteří prošli jazykově přístupným a pedagogicky kvalitním vzděláváním, vykazují vyšší míru zaměstnanosti a lepší pracovní uplatnění než ti, jejichž vzdělávací dráha byla poznamenána jazykovou deprivací či nízkými očekáváními ze strany pedagogů (Wagner et al., 2005). Role učitele je zde klíčová zejména v oblasti kariérového poradenství a podpory přechodu ze školy do zaměstnání.

V jihoafrickém kontextu se přechod do pracovního života často komplikuje kombinací nedostatečného vzdělání, omezeného přístupu k informacím a přetrvávajících společenských bariér. Pedagogové však mohou sehrát významnou roli v přípravě žáků na pracovní uplatnění prostřednictvím rozvoje funkční gramotnosti, sociálních kompetencí a realistického kariérového plánování (Magome, 2024).

Příklady dobré praxe, jako jsou komunitně orientované vzdělávací a pracovní projekty pro neslyšící, ukazují, že propojení školy s praxí může významně zlepšit kvalitu života absolventů. Projekty zaměřené na pracovní dovednosti a podnikání umožňují neslyšícím osobám uplatnit jazykové a sociální kompetence získané ve škole v reálném pracovním prostředí (WHO, 2011).

Pedagogická kontinuita: od výchovy ke kvalitě života

Z pedagogického hlediska je důležité vnímat výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením jako kontinuální proces, jehož dopady přesahují školní prostředí. Kvalita pedagogické práce, jazyková dostupnost výuky a podpora přechodu do dospělosti se přímo promítají do kvality života neslyšících osob v dospělosti (WHOQOL Group, 1995).

Učitelé tak nesou významnou odpovědnost nejen za vzdělávací úspěšnost žáků, ale i za jejich budoucí životní dráhy. Výchova, která podporuje autonomii, pozitivní identitu a pracovní aspirace, představuje jeden z nejúčinnějších nástrojů sociální inkluze.

ZÁVĚR

Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením v Jihoafrické republice jsou zásadním faktorem kvality života této skupiny. Historické nerovnosti a jazyková exkluze měly dlouhodobý dopad na vzdělávací příležitosti neslyšících, avšak současné inkluzivní snahy vytvářejí prostor pro změnu.

Budoucí rozvoj by měl směřovat k posílení pedagogické přípravy učitelů, systematickému využívání znakového jazyka ve výchově a vzdělávání a k propojování pedagogické praxe s konceptem kvality života. Současné snahy o rozvoj inkluzivního vzdělávání, profesní vzdělávání pedagogů a legislativní ukotvení jihoafrického znakového jazyka vytvářejí základní rámec pro tyto změny, jejichž naplnění však vyžaduje dlouhodobou a systematickou oporu. Pouze tak lze zajistit, aby vzdělávání neslyšících přispívalo k jejich plnohodnotnému životu ve společnosti.

Literatura

ALAWAJEE, O. Exploring the sign language proficiency of university undergraduate students in a preservice preparation program for teachers of deaf students. *Higher Education Pedagogies*. 2022, roč. 7, č. 1, s. 65–87. ISSN 2375-2696. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2092882>

BÖHRINGER, C. a STORBECK, C. 2025. *Bilingual-bicultural deaf education in South Africa*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. ISSN 1367-0050. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13670050.2025.2529541>

DU PLESSIS, C. L. 2025. *Deaf students and SASL in teacher training*. Journal for Language Teaching, 59(1). ISSN 0259-9570. Dostupné z: <https://doi.org/10.56285/jltVol59iss1a6682>

FELLINGER, J. et al. 2012. *Mental health of deaf people*. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 47(2), 205–216. ISSN 0933-7954.

FERREIRO-LAGO, E., PARDO-GUIJARRO, M. J. a GUTIERREZ-SIGUT, E. 2025. *Success of deaf adults: a 30-year scoping review*. Current Psychology. ISSN 1046-1310. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07522-7>

- HARDEBECK, L., RUIGENDIJK, E. a LICANDRO, U. 2026. *“Sometimes I just smile, even though I didn’t understand”: Perspectives of students with hearing loss on participation in mainstream schools*. International Journal of Educational Research, 135, 102874. ISSN 0883-0355. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102874>
- HLOPHE, T. 2023. *South Africa’s recognition of sign language*. Reuters. London.
- HUMPHRIES, T. et al. 2014. *Language acquisition for deaf children*. Pediatrics, 134(4), e1109–e1120. ISSN 0031-4005.
- KIYAGA, N. B. a MOORES, D. F. 2003. *Deafness in sub-Saharan Africa*. American Annals of the Deaf, 148(1), 18–24. ISSN 0002-726X.
- MARSCHARK, M. a HAUSER, P. C. 2012. *How Deaf Children Learn*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-975098-6.
- MARSCHARK, M., TANG, G. a KNOORS, H. 2015. *Bilingualism and bilingual deaf education*. In: MARSCHARK, M. a SPENCER, P. E. (eds.). *The Oxford Handbook of Deaf Studies*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-024141-4.
- MAYER, C. a LEIGH, G. 2010. *The changing context for sign bilingual education programs*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15(1), 1–15. ISSN 1081-4159.
- PUNCH, R. a HYDE, M. 2011. *Career barriers for hard of hearing adolescents*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(1), 3–23. ISSN 1081-4159.
- SKREBNEVA, I. a FORDHAM, L. 2024. *Inclusion of deaf students in South African schools*. Deafness a Education International, 26(3), 213–231. ISSN 1464-3154.
- STORBECK, C. et al. 2010. *South African Deaf Education*. American Annals of the Deaf, 155(4), 488–518. ISSN 0002-726X.
- WAGNER, M. et al. 2005. *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities*. Menlo Park (CA): SRI International. ISBN 0-87553-238-3.
- WHOQOL GROUP. 1995. *The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization*. Social Science a Medicine, 41(10), 1403–1409. ISSN 0277-9536.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2011. *World report on disability*. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-156418-2.

Autor

PhDr. Iva Bíbová

Katedra speciální pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

bibova.iva@seznam.cz

UČENIE NA PRACOVISKU V INTEGRAČNÝCH SOCIÁLNYCH PODNIKOKCH AKO „ŽIVÝCH LABORATÓRIÁCH“ CELOŽIVOTNÉHO UČENIA: PROJEKT DIZERTAČNEJ PRÁCE

Lenka Bírešová

Abstrakt

Príspevok predstavuje projekt dizertačnej práce, v ktorom sa integračné sociálne podniky chápu ako „živé laboratória“ celoživotného učenia; pracovná integrácia sa v nich prepája s učením dospelých v autentických pracovných situáciách. Projekt je ukotvený v edukačných vedách a andragogike a vychádza z predpokladu, že učenie na pracovisku (workplace learning) ako skúsenostné, situačné a sociálne sprostredkované učenie, podporené mentoringom, individuálnymi plánmi a formatívnou spätnou väzbou, môže podporovať rozvoj kompetencií, vrátane kľúčových a prenositeľných zručností, u dlhodobo nezamestnaných osôb. Výskumný problém spočíva v absencii systematického poznania o tom, ktoré andragogické prístupy a organizačné podmienky v sociálnych podnikoch reálne podporujú učenie, osobnostný rast a zvyšovanie zamestnatelnosti, a zároveň v tom, že existujúce formy neformálneho učenia zostávajú často implicitné a bez jednotných štandardov, metodiky a nástrojov hodnotenia. Cieľom projektu je identifikovať a analyzovať príklady dobrej praxe a podmienky ich účinnosti pri tvorbe učiaceho sa prostredia. Metodologicky je projekt koncipovaný ako deskriptívny výskum s kombináciou kvalitatívnych a kvantitatívnych postupov. Výsledkom bude empiricky podložený modulárny model podpory celoživotného učenia v integračných sociálnych podnikoch, doplnený o metodické usmernenia a základný súbor nástrojov na plánovanie, realizáciu a formatívnu evaluáciu rozvoja kompetencií cieľovej skupiny a podporu jej prechodu na otvorený trh práce.

Kľúčové slová: andragogika; celoživotné učenie; integračné sociálne podniky; učenie na pracovisku; príklady dobrej praxe

ÚVOD

Celoživotné učenie predstavuje v súčasnosti strategický nástroj adaptácie dospelých na dynamické požiadavky trhu práce.

Pre znevýhodnené skupiny zamestnancov sa pracovisko stáva primárnym priestorom pre rozvoj kompetencií, čo priamo ovplyvňuje ich stabilitu na trhu práce. Získavanie nových zručností je nevyhnutným predpokladom sociálnej a pracovnej stability, pričom pre osoby s bariérami v učení nadobúda kľúčový význam práve cielená podpora priamo na pracovisku (Tomaszewska-Lipiec, 2010, s. 31). Integračné sociálne podniky vytvárajú v tomto smere bezpečné a autentické prostredie, v ktorom sa pracovná inklúzia realizuje cez učenie viazané na každodenné úlohy pod vedením mentora (Urmanavičienė a Butkevičienė, 2023).

V slovenskom andragogickom kontexte však narážame na absenciu jednotnej metodiky, ktorá by umožňovala systematicky zachytávať a vyhodnocovať progres učiaceho sa zamestnanca. Táto metodická medzera predstavuje bariéru pre hlbšie porozumenie procesom, ktoré prebiehajú v ISP ako „živých laboratóriách“ celoživotného učenia. Projekt dizertačnej práce preto reaguje na potrebu identifikovať podmienky účinnosti učiaceho sa prostredia a navrhnúť komplexné riešenia aplikovateľné v praxi.

Cieľom projektu je vyvinúť empiricky podložený modulárny model vzdelávacieho procesu, doplnený o rubriku dobrej praxe určenú na formatívne sledovanie rozvoja kompetencií (Sproule a kol., 2019, s. 94). Súčasťou výstupov bude aj metodologické usmernenie pre mentorov, ktoré poskytne praktický rámec pre implementáciu týchto nástrojov do bežnej prevádzky sociálnych podnikov (European Union of Supported Employment, 2014). Takýto integrovaný prístup umožní transformovať často implicitnú pracovnú skúsenosť na vedomý a odborne merateľný edukačný proces.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Integračné sociálne podniky ako prostredie pre celoživotné učenie

Integračné sociálne podniky definujeme ako subjekty sociálnej ekonomiky, ktorých hlavným poslaním je pracovná integrácia a zamestnávanie osôb s bariérami na trhu práce (Zákon č. 112/2018 Z. z.). Ide najmä o znevýhodnené a zraniteľné osoby, pri ktorých sa v prostredí podniku vytvára priestor pre inklúziu realizovanú priamo cez učenie viazané na každodenné pracovné úlohy (Urmanavičienė a Butkevičienė, 2023, s. 2). Tento koncept vnímame cez optiku „živých laboratórií“ (living labs), ktoré predstavujú autentické prostredia pre inovácie v reálnych podmienkach; takéto nastavenie následne slúži ako platforma pre neformálne rozvíjanie kapacít a rozvoj individuálneho potenciálu zamestnancov (Santally a kol., 2015, s. 1–2).

Učenie na pracovisku – koncept a typy

Učenie v týchto podnikoch prebieha primárne pri výkone práce (workplace learning) a prirodzene v sebe spája neformálne aj informálne prvky, ktoré sa v praxi často prekrývajú (Manuti a kol., 2015, s. 1). Neformálne učenie v pracovnom prostredí chápeme ako zámerný a štruktúrovaný proces rozvoja kompetencií, ktorý sa realizuje prostredníctvom plánovaných aktivít, avšak prebieha mimo inštitucionalizovaného systému klasickej školskej výučby (Webb, 2007, s. 12). Kým informálne procesy v ISP sú často nezámerné, náš výskumný zámer kladie dôraz na neformálne učenie. To na rozdiel od živelných interakcií umožňuje systematické zachytávanie progresu zamestnancov v podobe merateľných výstupov (Palomares-Montero a kol., 2022).

Špecifiká učenia a rola mentora

Učenie v podmienkach sociálnych podnikov je úzko späté s prevádzkovými nárokmi a reálnym

pracovným rytmom. Pre úspech integrácie považujeme za kľúčové, aby pracovisko fungovalo nielen produktívne, ale aj ako bezpečné prostredie, ktoré toleruje chyby a vytvára priestor na reflexiu skúseností. Hlavným aktérom je v tomto procese mentor, ktorý učiaceho sa sprevádza v reálnych situáciách (Klarič, 2020). Cieľom učenia je rozvoj širších kompetencií nevyhnutných pre otvorený trh práce (European Union of Supported Employment, 2014), čo si vyžaduje aplikáciu andragogických princípov rešpektujúcich predchádzajúce skúsenosti dospelých (Tomaszewska-Lipiec, 2010).

Lukáč a Lukáčová (2024, s. 34–35) poukazujú na rigiditu slovenského systému „druhej šance“, kde absentuje dostatočné vzdelávanie mentorov, čo bráni nevyhnutnému individuálnemu prístupu k znevýhodneným dospelým. V rámci rozvoja zamestnancov rozlišujeme dve stratégie: mentoring a pracovné koučovanie (Bakošová a Dončevová, 2021, s. 98). Rozdiel medzi týmito prístupmi spočíva v ich zameraní: kým mentor odovzdáva expertízu pre dlhodobý rast, kouč funguje ako facilitátor, ktorý podnecuje zamestnanca k samostatnému riešeniu aktuálnych úloh (Mikkonen a kol., 2017). V rámci projektu predpokladáme, že v špecifickom prostredí slovenských integračných sociálnych podnikov sa tieto modalitty spravidla neprofilujú ako oddelené profesijné roly, ale integrujú sa do hybridnej roly mentora, kde koučovací prístup tvorí neoddeliteľnú súčasť mentorstva.

Edukačné mechanizmy a štruktúra kompetencií

Bezpečné prostredie pre učenie vnímame ako priestor, kde sa chyba spracúva cez reflexiu. Kľúčovým andragogickým nástrojom je formatívna spätná väzba, ktorá v partnerskom prístupe dovoľuje zamestnancovi priebežne korigovať svoje postupy bez pocitu ohrozenia (Bontová, 2017, s. 122). Praktickým mechanizmom tejto podpory je individuálny učiaci a integračný plán, postavený na andragogickom princípe scaffoldingu, procese zámerného poskytovania a následného postupného znižovania vonkajšej opory v prospech dosiahnutia plnej profesijnej samostatnosti zamestnanca (Mikkonen a kol., 2017, s. 8). Vnútorú motiváciu dospelého v tomto procese posilňujú jasné ukazovatele úspechu, najmä sebahodnotiace nástroje a rubriky výkonu, ktoré transparentne zachytávajú mieru dosiahnutej kvality práce a profesijnej nezávislosti (Bahl a Dietzen, 2019). Celkový rozvoj zamestnanca nesmeruje len k profesijným zručnostiam, ale k holistickému posilneniu jeho osobnosti. OECD (2021b) zdôrazňuje, že pre zvládanie zmien sú kľúčové tri faktory: stabilné základy funkčných zručností, proaktívny postoj k ďalšiemu rozvoju a integrácia učenia do každodennej existencie. Osobitný dôraz sa kladie na formovanie zodpovedného postoja k práci a na metakompetencie učenia, ktoré cez sebareflexiu a kritické myslenie prepájajú neformálne skúsenosti s cieľavedomou autoformáciou osobnosti. Takto koncipovaná podpora priamo prispieva k rozvoju psychickej zrelosti a úspešnej sociálnej inklúzii dospelých (Pavlov, 2018, s. 33).

METODOLÓGIA PROJEKTU

Učenie na pracovisku v integračných sociálnych podnikoch tvorí jadro pracovnej integrácie. Zamestnanec v ňom prechádza procesom zaúčania, učí sa prostredníctvom výkonu práce, učenia sa z chýb a spätnej väzby, čím sa postupne osamostatňuje. Napriek tomu, že ide o

každodennú prax, v teréne chýba empiricky ukotvený a zrozumiteľný spôsob, ako kvalitu tejto podpory systematicky identifikovať a porovnávať naprieč podnikmi. Absencia týchto systémových nástrojov v slovenskej praxi vyplýva podľa Poláčkovej (2021, s. 184) z historicky úzkeho zamerania sociálnych podnikov na ciele politiky zamestnanosti, ktoré uprednostnilo kvantitatívne vykazovanie pracovných miest pred budovaním komplexného andragogického ekosystému podpory. Dôsledkom je, že „dobrá prax“ zostáva prevažne implicitná a len obmedzene prenositeľná do iných kontextov, čo sťažuje cielenú profesionalizáciu podnikov (Poláčková, 2021).

Cieľom dizertačného výskumu je vypracovať empiricky podložený modulárny model podpory celoživotného učenia v ISP. Jadrom modelu bude rubrika dobrej praxe učenia na pracovisku, vystavaná v štruktúre kritériá – úrovne – dôkazy. Rubrika spriehľadní kvalitu podpory tým, že prepojí hodnotiace kritériá s deskriptormi úrovni a s typmi dôkazov, ktoré umožňujú následnú kolektívnu reflexiu v tíme. Tento prístup k dizajnu rubriky, zdôrazňujúci prepojenie kritérií, úrovni a dôkazov ako základ formatívneho hodnotenia, predstavuje vhodné metodologické východisko pre zachytenie kompetencií celoživotného učenia v pracovnom prostredí (Sproule a kol., 2019, s. 94).

Výskumné otázky a ciele

Východiskom pre metodologický dizajn výskumu je formulácia hlavnej výskumnej otázky: Ako možno na základe viacprípadovej štúdie integračných sociálnych podnikov vypracovať rubriku dobrej praxe učenia na pracovisku (kritériá, úrovne a dôkazy), použiteľnú na formatívne hodnotenie a zlepšovanie podpory učenia v integračných podnikoch?

Hlavným cieľom predkladaného príspevku je metodologické vymedzenie nástroja na identifikáciu a zvyšovanie kvality podpory učenia na pracovisku v špecifickom prostredí integračných sociálnych podnikov (Palomares-Montero a kol., 2022). V nadväznosti na koncepcie formatívneho hodnotenia prostredníctvom rubriky a teoretické rámce učenia integrovaného do práce sme stanovili nasledujúce výskumné otázky (Sproule a kol., 2019; Wylie a Lyon, 2020):

VO1: Aké mechanizmy učenia na pracovisku sa v ISP reálne používajú pri pracovnej integrácii (napr. zaúčanie, spätná väzba, práca s chybou, postupné osamostatňovanie) (Palomares-Montero a kol., 2022; Pavlov, 2018)?

VO2: Ako sú tieto mechanizmy v ISP organizačne zabezpečené (roly, zodpovednosti, pravidlá, časové a personálne kapacity, podpora mentorovania a učenia) (Deutscher a Braunstein, 2023, s. 138)?

VO3: Aké podmienky pracovného a organizačného prostredia učenie v ISP podporujú a ktoré ho oslabujú (Mikkonen a kol., 2017)?

VO4: Aké stopy učenia (dôkazy pokroku) sú v ISP identifikovateľné v adaptačnom alebo integračnom období zamestnanca tak, aby boli využiteľné v rubrike (Sproule a kol., 2019, s. 94)?

VO5: Ako možno zistené mechanizmy, podmienky a dôkazy preložiť do rubriky v podobe

zrozumiteľných kritérií a úrovní, ktoré umožnia rozlišovať kvalitu praxe, nie iba jej prítomnosť (Wylie a Lyon, 2020)?

Logická štruktúra otázok odráža potrebu prechodu od implicitnej podpory učenia k jej empiricky podloženému a systematickému vyhodnocovaniu. Takto koncipovaný výskumný zámer smeruje k vytvoreniu rubriky dobrej praxe učenia na pracovisku, ktorá prepojí teoretické požiadavky na psychickú zrelosť dospelých s praktickými nárokmi na úspešnú sociálnu inklúziu znevýhodnených osôb na trhu práce (Pavlov, 2018).

Výskumný dizajn a prístup

Výskum je koncipovaný ako deskriptívny výskum s kombináciou kvalitatívnych a kvantitatívnych postupov, pričom kvalitatívna línia tvorí jeho hlavnú výskumnú os a kvantitatívna časť má doplnkový charakter. Výskumný dizajn je založený na viacprípadovom prístupe. Jednotkou výberu a analýzy je podnik ako prípad. Tento dizajn umožňuje zachytiť spoločné vzorce podpory učenia naprieč podnikmi a zároveň identifikovať kontextové rozdiely, ktoré ovplyvňujú spôsob organizácie učenia v ISP.

Rubrika bude konštruovaná iteratívne. Najprv budú dáta analyzované v rámci jednotlivých prípadov a následne sa uskutoční medzipřípadové porovnanie. Výskum pracuje s kombináciou výpovedí aktérov a analýzy dokumentovaných artefaktov, aby výsledný rámec nevychádzal iba z deklarováných opisov praxe, ale aj z hmatateľných dôkazov identifikovateľných v teréne. Tento prístup k triangulácii dát je považovaný za kľúčový nástroj na zvýšenie validity zistení a je štandardným postupom v metodológii prípadových štúdií (Eger a Egerová, 2022, s. 187). Kombinácia viacerých metód zberu dát v rámci jedného prípadu tak poskytuje priestor pre hlbšie porozumenie skúmanému javu (Ondrejko, 2005, s. 84).

Výskumná vzorka a zber dát

Výskumný súbor tvoria registrované integračné sociálne podniky na Slovensku (Zákon č. 112/2018 Z. z.). Z tohto súboru bude zámerne vybraných 4 až 6 podnikov so zameraním na integráciu dlhodobo nezamestnaných osôb. Výber prípadov bude sledovať variabilitu kontextov (región, veľkosť, odvetvie), aby rubrika vznikala na základe rôznych podôb praxe.

Zber dát bude postavený na troch komplementárnych zdrojoch. Prvým budú pološtruktúrované rozhovory s mentormi a zamestnancami. Druhým zdrojom budú dokumenty a artefakty zachytávajúce priebeh učenia a posun zamestnanca (napr. plán zaúčania, pracovné postupy či hodnotiace hárky) (European Union of Supported Employment, 2014). Tretím zdrojom bude priame pozorovanie vybraných pracovných situácií a interakcií medzi mentorom a zamestnancom, zamerané na zachytenie reálnych mechanizmov podpory učenia na pracovisku. Všetky získané materiály budú anonymizované, aby sa minimalizovalo riziko spätnej identifikácie osôb a podnikov.

ANALYTICKÝ PLÁN A NÁSTROJE

Analýza kvalitatívnych dát

Analýza kvalitatívnych dát bude prebiehať priebežne a iteratívne, čo umožní flexibilne reagovať na zistenia z terénu. V prvej fáze spracujeme každý podnik samostatne formou vnútroprípadovej analýzy. Prepisy rozhovorov a relevantné dokumenty budeme kódovať a usporadúvať do tematických kategórií, ktoré priamo korešpondujú s logikou vyvíjanej rubriky. V druhej fáze sa uskutoční porovnávanie naprieč prípadmi (cross-case analysis) s cieľom identifikovať opakujúce sa prvky kvalitnej praxe, ktoré poslúžia ako podklad pre kritériá rubriky (Khan a VanWynsberghe, 2008).

Zameriame sa na identifikáciu zmysluplných rozdielov v úrovni rozpracovania podpory učenia a na špecifikáciu typov dôkazov, ktoré sú v praxi ISP reálne identifikovateľné. Návrh rubriky budeme iteratívne spresňovať a dopĺňať, pričom osobitnú pozornosť venujeme zrozumiteľnosti formulácií a odlišiteľnosti jednotlivých úrovní. Dizajn nástroja vychádza z definičných znakov rubriky podľa Brookhart (2018, s. 1), kde prepojenie kritérií s opisnými deskriptormi úrovní vytvára rámec pre popis kvality výkonu, čo je kľúčové pre jeho formatívne využitie.

Analýza kvantitatívnych dát

Kvantitatívna analýza bude mať v projekte povahu doplnkovej sondy, ktorej realizácia je fakultatívna a podmienená potrebou triangulácie zistení kvalitatívnej fázy. Tento postup, realizovaný formou dotazníkového prieskumu, slúži primárne na pilotné overenie zrozumiteľnosti navrhovaných kritérií rubriky v širšom okruhu mentorov a štatutárov ISP, čím sa napĺňa princíp metodologickej komplementarity (Ondrejko, 2005, s. 83).

Triangulácia dát a interpretácia

V rámci výskumu prepojíme informácie z rozhovorov s poznatkami z priameho pozorovania zamestnancov pri práci. Tento postup, inšpirovaný prístupom Palomares-Montero a kol. (2022), nám pomôže zmapovať skutočné vzdelávacie cesty v prostredí ISP. Takto budeme môcť overiť, či je deklarovaná podpora zo strany mentorov v súlade s ich reálnym správaním v praxi. Interpretácia zistení bude vychádzať z overovania súladu medzi deklarovanou praxou mentorov a dostupnými stopami rozvoja zamestnancov. Takýto prístup k interpretácii dát zabezpečí, že výsledný modulárny model bude realisticky ukotvený v podmienkach sociálnej ekonomiky na Slovensku.

NÁVRH VÝSTUPOV A ICH VÝZNAM

Výskum smeruje k tomu, aby sa učenie popri práci v ISP mohlo jasne pomenovať a používať ako základ pre plánovanie, podporu a formatívne hodnotenie. Primárny cieľ spočíva v navrhnutí modulárneho modelu, ktorého jadrom je rubrika dobrej praxe, a v spracovaní metodických usmernení pre ich praktické využitie.

Modulárny model podpory celoživotného učenia

Kľúčovým výstupom projektu je modulárny model podpory celoživotného učenia. Tento model predstavuje systematický rámec, ktorý zhromažďuje a usporadúva poznatky o tom, ako sa učenie popri práci v prostredí integračných sociálnych podnikov reálne uskutočňuje. Model prepája aplikované andragogické princípy s organizačnými podmienkami ISP, ktoré sú podľa Molpeceres a kol. (2024) kľúčové pre realizáciu edukačných aktivít mimo rámca formálneho vzdelávania. Navrhovaná modulárna štruktúra následne zabezpečuje flexibilitu potrebnú pre subjekty sociálnej ekonomiky.

Rubrika dobrej praxe učenia na pracovisku

Jadro navrhovaného modelu tvorí rubrika dobrej praxe učenia na pracovisku, ktorá je metodicky ukotvená v dizajne rubrik pre kľúčové kompetencie zamestnateľnosti. Štruktúra nástroja definuje tri progresívne úrovne kvality, ktoré sú v súlade s modelom Sánchez-Ramírez a kol. (2022) a sú podložené konkrétnymi indikátormi a pozorovateľnými dôkazmi priamo v prevádzke ISP. Úlohou rubriky je identifikovať mieru integrácie prvkov podpory učenia a kvalitu ich uplatňovania, čím sa vytvára jednotný referenčný rámec pre objektívne a porovnateľné posudzovanie rozvoja zamestnancov.

Metodické usmernenia pre aplikáciu modelu

Na model a rubriku priamo nadväzujú metodické usmernenia, ktoré predstavujú praktický most medzi výskumnými zisteniami a ich reálnym využitím v prostredí ISP. Tieto usmernenia slúžia ako zrozumiteľný návod na plánovanie vzdelávacích aktivít a efektívne využívanie rubriky pri priebežnom, formatívnom sledovaní pokroku zamestnancov (Wylie a Lyon, 2020). Dôraz sa kladie na jednoduchosť a operatívnosť, aby poskytovali udržateľnú oporu pre mentorov pri každodennej práci s rozvojom kompetencií cieľovej skupiny v podnikoch (Klarič, 2020).

Očakávané prínosy a dopad

Projekt dizertačnej práce nekončí len pri opise reality. Jeho výstupy majú ambíciu zmeniť nazeranie na integračné sociálne podniky tak, aby boli vnímané ako plnohodnotné inštitúcie neformálneho vzdelávania. Prínosy výskumu možno rozdeliť do troch úrovní.

V rovine koncepčného a teoretického prínosu spočíva hlavný vedecký význam v prepojení teórie celoživotného učenia s praxou v autentickom pracovnom prostredí. V tomto kontexte sa doteraz prevažne implicitné učenie spriehľadní, pomenuje a systematicky opíše (Molpeceres a kol., 2024). Systematické uchopenie neformálneho učenia umožňuje vnímať pracovisko ako legitímne vzdelávacie prostredie a zároveň jasnejšie pomenovať vzdelávaciu funkciu integračných sociálnych podnikov. Týmto sa potvrdí ich funkcia legitímneho vzdelávacieho prostredia (Tomaszewska-Lipiec, 2010, s. 31), ktoré v kontexte tohto projektu chápeme ako „živé laboratória“ učenia, kde sa pracovná integrácia prirodzene prepája s rozvojom kľúčových kompetencií znevýhodnených osôb.

Výskumné poznatky a navrhnuté nástroje významne podporia profesionalizáciu mentorov v

ISP. Metodické usmernenia im poskytnú praktickú oporu a zjednotia osvedčené postupy pri sprevádzaní zamestnancov v učení popri práci (Klarič, 2020). Rola mentora sa tak transformuje z pozície čisto pracovného inštruktora na sprievodcu učení. Takto nastavená podpora môže byť stabilnejšia a kontinuálnejšia, čo je podstatné pre rozvoj pracovných návykov a pre pripravenosť cieľovej skupiny na prechod na otvorený trh práce.

Z pohľadu udržateľnosti a širšieho využitia je dôležité, že navrhovaný model má modulárnu štruktúru, a preto sa dá pomerne jednoducho prispôbiť rôznym typom sociálnych podnikov. Keďže jednotlivé prvky modelu sú navrhnuté univerzálne, znižujú sa prekážky pri ich zavádzaní do bežných interných procesov, čo zvyšuje šancu na ich dlhodobé uplatnenie v praxi.

Výstupy projektu môžu zároveň slúžiť ako podklad pre diskusiu o referenčnom rámci kvality v súlade s medzinárodnými stratégiami rozvoja zručností (OECD, 2021a).

DISKUSIA, LIMITY A ĎALŠIE KROKY

Výskumný prístup je zameraný na to, aby sa podpora učenia na pracovisku v integračných sociálnych podnikoch mohla zrozumiteľne pomenovať a použiť v praxi. Takéto prepojenie teoretických východísk s praxou je v oblasti rozvoja ľudských zdrojov podstatné, pretože umožňuje cielenejšie nastavovať podporu učenia v podnikoch (Moore a Cho, 2024). Využitie rubriky v ISP umožní objektivizovať proces učenia tým, že stanoví jasné meradlá a dôkazné materiály pre jednotlivé kvalitatívne úrovne podpory (Ling, 2025).

Interpretácia výsledkov bude vychádzať z identifikácie univerzálnych znakov kvalitnej praxe a zo skúmania toho, akým spôsobom kontextové podmienky ovplyvňujú ich uplatnenie. Cieľom rubriky je zachytiť faktory, ako sú personálna kontinuita, časová dotácia a transparentnosť cieľov, ktoré v praxi zásadne podmieňujú kvalitu podpory učenia (Deutscher a Braunstein, 2023). Výsledná rubrika tak umožní rozlíšiť medzi formálnou implementáciou opatrení a skutočnou úrovňou poskytovanej podpory, pričom pri interpretácii údajov je potrebné zohľadniť, že medzi deklarovaným a reálnym správaním aktérov môže existovať nesúlad (Bergen a Labonté, 2019).

Limity projektu dizertačnej práce

Viacprípádové štúdie majú svoje limity, ktoré možno vopred definovať. Pri zámere pracovať so 4 až 6 podnikmi nejde o štatistickú reprezentatívnosť, ale o analytickú hĺbku a zachytenie variability praxe prostredníctvom systematického zberu a analýzy dát, čo zodpovedá povahe analytickej generalizácie (Prabhu, 2020). Ďalším limitom je zámerné zameranie na jednu dominantnú cieľovú skupinu (dlhodobo nezamestnaní), preto sa zistenia budú interpretovať ako poznatky o tom, aké prvky a kritériá kvality sa v prípadoch opakujú, a nie ako kvantifikované porovnávanie výskytu javov (Prabhu, 2020).

Druhým možným limitom je dostupnosť dôkazov v podnikoch, keďže úroveň dokumentácie v malých organizáciách značne kolíše a často prebieha neformálne (Coetzer a kol., 2017). Navrhovaná rubrika preto musí zohľadňovať skutočnosť, že prejavy rozvoja nie sú v praxi vždy formalizované, čo metodologicky komplikuje najmä skúmanie neformálneho učenia pre jeho

tacitnú povahu a sťaženú retrospektívnu identifikáciu (Berg a Chyung, 2008, s. 231).

Tretím limitom môže byť tendencia respondentov prikrášľovať odpovede a nerovnomerná ochota podnikov umožniť prístup aj k citlivejším témam (Bergen a Labonté, 2019). Snaha prezentovať prax v priaznivejšom svetle je známy jav, ktorý môže viesť k skresleným záverom a vyžaduje implementáciu špecifických stratégií na jeho minimalizáciu. Napokon, limitom je aj samotná povaha rubriky ako nástroja. Rubrika jasne dokáže nastaviť očakávania a podporiť zlepšovanie, no v praxi môže pôsobiť náročne, ak je príliš detailná, administratívne zaťažujúca alebo si vyžaduje dôkazy, ktoré podnik nedokáže reálne zabezpečiť. Medzi výzvami implementácie sa v tomto kontexte najčastejšie uvádza ich komplexnosť a organizačné prekážky súvisiace s časom a zdrojmi (Panadero a Jönsson, 2020).

Implikácie pre prax a budúci výskum

Výskum môže priniesť empiricky podložené a prakticky použiteľné kritériá kvality pre tvorcov politik, metodík, konzultantov a iných aktérov systémovej podpory. Kľúčovým aspektom je skutočnosť, že nebude založený na normách a ideáloch, ale na konkrétnych reálnych mechanizmoch a dôkazoch zachytených v praxi, čo znamená, že navrhované riešenia budú realistické a udržateľné.

Ak sa v „živých laboratóriách“ integračných sociálnych podnikov podarí identifikovať, ktoré prvky podpory učenia na pracovisku sa v praxi osvedčujú a za akých podmienok, bude možné vytvárať programy, ktoré nadväzujú na reálnu prevádzku a konkrétne potreby podnikov, rešpektujú ich časové a personálne kapacity a zároveň sa sústreďujú na rozvoj kľúčových a prenositeľných kompetencií u cieľovej skupiny dlhodobo nezamestnaných (Kilpatrick a kol., 2020). Takýmto spôsobom možno znížiť rozdiel medzi tým, čo výskum ponúka, a tým, čo ISP v praxi potrebujú. Zároveň to môže podporiť adresnejšiu prípravu dlhodobo nezamestnaných na otvorený trh práce a vytvoriť lepšie podmienky pre ich zamestnateľnosť.

Budúci výskum na základe tohto projektu otvára niekoľko možných smerovaní. Hoci projekt uvádza prvotný rámec, dôležité bude vykonanie testovania v širšom rozsahu ISP, prípadne iných kontextoch učenia na pracovisku. Priebežná revízia na základe skúseností z používania je nevyhnutná pre jej adaptabilitu a relevanciu (Sproule a kol., 2019, s. 94). Rubrika má slúžiť na posilnenie vplyvu podpory učenia, a preto bude potrebné sledovať, ktoré jej prvky v praxi najviac pomáhajú iniciovať zmenu. Integračné sociálne podniky čelia byrokratickej záťaži v každodennom živote, preto bude dôležité, aby metodické usmernenia ponúkli minimalistický spôsob práce s rubrikou bez výrazného zvýšenia administratívnej záťaže.

ZÁVER

Systematické nastavenie podpory učenia v integračných sociálnych podnikoch je kľúčovým predpokladom pre zvyšovanie kvality pracovnej integrácie a zároveň pre ďalšiu profesionalizáciu sektora sociálnej ekonomiky ako celku. Ak dokážeme neformálne učenie v autentickom prostredí zviditeľniť a cielene ho usmerňovať, premeníme tieto subjekty na skutočné živé laboratóriá. V nich sa rozvoj kľúčových a prenosných kompetencií dospelých

stáva prirodzenou a plánovanou súčasťou pracovného procesu, a nielen náhodným vedľajším produktom práce.

Význam navrhovaného modulárneho rámca a metodických usmernení nespočíva len v administratívnom zachytení pokroku. Podstatný prínos spočíva v premene úlohy mentora, ktorý sa stáva sprievodcom procesom učenia a dokáže formatívne rozvíjať potenciál znevýhodnených osôb. Pre dlhodobo nezamestnané osoby má veľký význam, ak sa ich pokrok systematicky sleduje a ak sa nadobúdané zručnosti vedome rozpoznávajú a zaznamenávajú.

K zamestnateľnosti cieľovej skupiny na otvorenom trhu práce neprispieva len samotné nadobúdanie kompetencií, ale aj ich následné rozpoznanie, pomenovanie a zviditeľnenie. Ak sa totiž dovtedy implicitné a ťažšie uchopiteľné zručnosti stanú vďaka vhodným metodickým nástrojom zrozumiteľnými aj pre budúcich zamestnávateľov, výrazne sa tým podporuje úspešný prechod z chráneného prostredia integračného podniku do bežného zamestnania. Predložený projekt dizertačnej práce tak neprináša len teoretické ukotvenie problematiky, ale predovšetkým praktické a udržateľné nástroje, ktoré v súlade s princípmi celoživotného učenia pomáhajú znevýhodneným dospelým získať kontrolu nad svojou profesijnou budúcnosťou a sociálnou inklúziou.

Literatúra

BAHL, A., DIETZEN, A. 2019. *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. Bonn : Federal Institute for Vocational Education and Training, 150 s. ISBN 978-3-8487-5735-0.

BAKOŠOVÁ, Z., DONČEVOVÁ, S. 2021. *Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávaní)*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1845-3.

BERG, S. A., CHYUNG, S. Y. 2008. Factors that influence informal learning in the workplace. [online]. In *Journal of Workplace Learning*, roč. 20, č. 4, s. 229-244. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1108/13665620810871097>>.

BERGEN, N., LABONTÉ, R. 2019. Everything Is Perfect, and We Have No Problems: Detecting and Limiting Social Desirability Bias in Qualitative Research. [online]. In *Qualitative Health Research*, roč. 30, č. 5, s. 783-792. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/1049732319889354>>.

BONTOVÁ, A. 2017. *Androdidaktika : vysokoškolská učebnica*. Banská Bystrica : Belianum, 153 s. ISBN 978-80-557-1264-2.

BROOKHART, S. M. 2018. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. [online]. In *Frontiers in Education*, roč. 3, č. 22, s. 1-12. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>>.

COETZER, A., KOCK, H., WALLO, A. 2017. Distinctive Characteristics of Small Businesses as Sites for Informal Learning. [online]. In *Human Resource Development Review*, roč. 16, č. 3, s. 228-255. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/1534484317717068>>.

DEUTSCHER, V., BRAUNSTEIN, A. 2023. Measuring the quality of workplace learning environments – a qualitative meta synthesis of employee questionnaires. [online]. In *Journal of Workplace Learning*, roč. 35, č. 9, s. 134-161. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1108/JWL-06-2022-0074>>.

EGER, L., EGEROVÁ, D. 2022. *Metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 205 s. ISBN 978-80-261-1081-1.

EUROPEAN UNION OF SUPPORTED EMPLOYMENT. 2014. *European Union of Supported Employment Toolkit for Diversity*. [online]. Belfast: EUSE. Dostupné na internete: <<https://a4se.eu/wp-content/uploads/2025/03/EUSE-SE-Toolkt-2014-english.pdf>>.

KHAN, S., VANWYNSBERGHE, R. 2008. Cultivating the Under-Mined: Cross-Case Analysis as Knowledge Mobilization. [online]. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, roč. 9, č. 1. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.334>>.

KILPATRICK, S., EMERY, S., FARMER, J. a kol. 2020. Social enterprises developing capability and well-being through work-based learning. [online]. In *Education + Training*, roč. 62, č. 5, s. 659-673. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1108/ET-09-2019-0194>>.

KLARIČ, T. 2020. Podpora mentorjem pri praktičnem usposabljanju vajencev. [online]. In *AS. Andragoška spoznanja*, roč. 26, č. 3, s. 121-122. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.4312/as.26.3.121-122>>.

LING, J. H. 2025. A Review of Rubrics in Education: Potential and Challenges. [online]. In *Pedagogy: Indonesian Journal of Teaching and Learning Research*, roč. 2, č. 1, s. 1-10. Dostupné na internete: <<https://ejournal.aecindonesia.org/index.php/pedagogy/article/view/122>>.

LUKÁČ, M., LUKÁČOVÁ, S. 2024. Second Chance in Vocational Education and Training of Adults in Slovakia: Second or Wasted Chance? [online]. In *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, roč. 11, č. 1, s. 33-54. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.2>>.

MANUTI, A., PASTORE, S., SCARDIGNO, A. F., TANUCCI, G., MININNI, G. 2015. Formal and informal learning in the workplace: a research review. [online]. In *International Journal of Training and Development*, roč. 19, č. 1, s. 1-17. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>>.

MIKKONEN, S., PYLVÄS, L., RINTALA, H. a kol. 2017. Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. [online]. In *Empirical Research in Vocational Education and Training*, roč. 9, č. 1, s. 1-22. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>>.

MOLPECERES, M., MARTÍNEZ MORALES, I., BERNAD GARCÍA, J. C. a kol. 2024. Non-profit organizations in training for employment: On the transformative potential of their critique of education. [online]. In *British Educational Research Journal*, roč. 50, č. 5, s. 673-691.

Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/berj.4038>>.

MOORE, K., CHO, Y. 2024. How can we bridge the research-practice gap? Let's hear from HR practitioners! [online]. In *Human Resource Development International*, roč. 27, č. 5, s. 717-740. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2396782>>.

OECD. 2021a. *Improving the Quality of Non-Formal Adult Learning*. [online]. Paris : OECD Publishing. Getting Skills Right. ISBN 978-92-64-54070-5. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1787/29f8f413-en>>.

OECD. 2021b. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. [online]. Paris : OECD Publishing, 210 s. ISBN 978-92-64-64479-3. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>>.

ONDREJKOVIČ, P. 2005. *Základy metodológie kvantitatívneho výskumu*. Bratislava : Veda, 174 s. ISBN 80-224-0850-2.

PALOMARES-MONTERO, D., CHISVERT-TARAZONA, M. J., ROS-GARRIDO, A. 2022. Work integration social enterprises as promoters of knowledge and workplace learning: three cases in the waste collection sector. [online]. In *International Journal of Knowledge and Learning*, roč. 15, č. 3, s. 274-291. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1504/IJKL.2022.123962>>.

PANADERO, E., JÖNSSON, A. 2020. A critical review of the arguments against the use of rubrics. [online]. In *Educational Research Review*, roč. 30, č. 100329, s. 1-15. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>>.

PAVLOV, I. 2018. *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých (1. časť)*. Banská Bystrica : Belianum, 80 s. ISBN 978-80-557-1498-1.

POLÁČKOVÁ, Z. 2021. The Landscape of Social Enterprise in the Slovak Republic. In DEFOURNY, J., NYSENS, M., eds. *Social Enterprise in Central and Eastern Europe: Theory, Models and Practice*. London : Routledge, s. 184-198. ISBN 978-0-429-32452-9.

PRABHU, G. N. 2020. Teaching the Scope and Limits of Generalizability in Qualitative Research. [online]. In *New Trends in Qualitative Research*, roč. 1, s. 186-192. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.36367/ntqr.1.2020.186-192>>.

SÁNCHEZ-RAMÍREZ, J. M., ÍÑIGO MENDOZA, V., MARCANO, B., ROMERO GARCÍA, C. 2022. Design and validation of an assessment rubric of relevant competencies for employability. [online]. In *Journal of Technology and Science Education*, roč. 12, č. 2, s. 426-439. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.3926/jotse.1416>>.

SANTALLY, M. I., COOSHNA-NAIK, D., CONRUYT, N. a kol. 2015. A Social Partnership Model to promote Educators' Development in Mauritius through Formal and Informal Capacity-building Initiatives. [online]. In *Journal of Learning for Development*, roč. 2, č. 1, s. 1-12. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.56059/jl4d.v2i1.23>>.

SPROULE, R., DREWERY, D., PRETTI, J. 2019. Development of a Rubric to Assess Lifelong

Learning in Work-Integrated Learning Reflection Assignments. [online]. In *Collected Essays on Learning and Teaching*, roč. 12, s. 94-105. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.22329/celt.v12i0.5376>>.

TOMASZEWSKA-LIPIEC, R. 2010. Strategic role of work places in lifelong learning. In *Lifelong Education. Continuous Education for Sustainable Development. Proceedings of International Cooperation. Vol. 8*. Saint-Petersburg, 2010, s. 31-34. ISBN 978-5-8290-0909-0.

URMANAVIČIENĖ, A., BUTKEVIČIENĖ, E. 2023. The Role of Work Integration Social Enterprises in Achieving Sustainable Development Goals during the COVID-19 Pandemic: The Case Study of Lithuania. [online]. In *Sustainability*, roč. 15, č. 5, s. 4324. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.3390/su15054324>>.

WEBB, E. 2007. *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities. Cedefop Panorama series, 147. ISBN 978-92-896-0496-3.

WYLIE, E. C., LYON, C. J. 2020. Developing a Formative Assessment Protocol to Support Professional Growth. [online]. In *Educational Assessment*, roč. 25, č. 4, s. 314-330. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766956>>.

Zákon č. 112/2018 Z. z. o sociálnej ekonomike a sociálnych podnikoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor

Lenka Bírešová, Mgr.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Špitálska 4, 816 43 Bratislava

lenka1509@yahoo.com

EDUKAČNÝ PROGRAM PRIMÁRNEJ PREVENIE PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI U RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

Daniela Bodnárová

Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať priebežný výstup – projekt dizertačnej práce Edukačný modelový program primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rozoberieme špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo vzťahu k riziku užívania návykových látok. Táto štúdia sa zameriava na potrebu uplatnenia preventívnych programov pri reflektovaní uvedených špecifik. Riziká spojené s návykovými látkami si vyžadujú premyslenú a systematickú prevenciu, ktorá by mala rómske deti a žiakov nielen vzdelávať, ale tiež vychovávať. Budeme konkretizovať publikované štúdie a príspevky analyzujúce daný problém.

Kľúčové slová: edukačný program, primárna prevencia, návykové látky, rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

ÚVOD

Prevencia ako kontinuálny proces, ktorého cieľom má byť kladné ovplyvňovanie zdravia prostredníctvom utvárania životného štýlu, musí reflektovať potreby cieľovej skupiny, ktorej je smerovaná. Žiaci pochádzajúci z marginalizovaných rómskych komunít predstavujú skupinu, v ktorej je miera rizika užívania návykových látok v porovnaní so žiakmi štandardnej populácie vyššia, a preto ich potreby nemusia uspokojiť všeobecné stratégie školskej primárnej prevencie. Medzi hlavné príčiny užívania návykových látok je ľahšia dostupnosť, ktorá je spojená tiež so sociálnym prostredím pôsobiacim na žiakov. V dnešnej spoločnosti plní dôležitú rolu pre emocionálny, kognitívny a sociálny rozvoj dieťaťa v prevencii užívania návykových látok najmä škola, kde sa rómski žiaci často prvýkrát zoznámia s problémami, ktoré pravidelná konzumácia návykových látok spôsobuje. Riziká spojené s návykovými látkami si vyžadujú premyslenú a systematickú prevenciu, ktorá by mala rómske deti a žiakov nielen vzdelávať, ale tiež vychovávať.

PREVENIA

Výraz prevencia je latinského pôvodu, vychádza zo slova „praventius“, a znamená opatrenie, včasnú obranu alebo ochranu pred potencionálnym ohrozením (Hupková a Liberčanová, 2012). Prevencia (profylaxia) predstavuje v najširšom slova zmysle posilňovanie pozitívnych faktorov, podmienok a vplyvov spoločenského systému, spoločenského prostredia (výchovno-vzdelávací systém, zdravotníctvo, právny systém, morálka, socializácia, etc.). Ide o komplex

cielených opatrení zameraných na znižovanie, alebo prípadne vylúčenie rizika výskytu určitých životných stavov, udalostí, situácií, procesov i javov, negatívne pôsobiacich na človeka alebo skupiny ľudí pod vplyvom existujúcich životných, pracovných, sociálno-ekonomických podmienok a životného štýlu. Prevencia predstavuje kontinuálny, cieľavedomý a erudovaný proces utvárania a podpory životného štýlu, ktorý pozitívne ovplyvňuje zdravie človeka a rovnomerne uspokojuje jeho fyzické, mentálne a psychosociálne potreby (Liba, Taišová, 2013). Prevenciu môžeme nazvať ako komplex opatrení, aby nevznikol problém. Podľa Hupkovej a Liberčanovej (2012) prevencia je rozdielne chápaná výskumnými pracovníkmi, inak zdravotníkmi, inak pedagógmi a inak politikmi či ďalšími odborníkmi. Zdravotníci napríklad chápu prevenciu ako činnosti vedúce k obmedzeniu dopytu po drogách, ktoré zahŕňajú aktivity zamerané na cieľnú modifikáciu správania v zmysle potlačenia túžby človeka užívať drogy. Právnicki a politici zahŕňajú pod prevenciu činnosti vedúce k znižovaniu dopytu a ponuky po drogách, ktoré sú realizované prostredníctvom rôznych represívnych opatrení (hrozba trestu). Široká verejnosť zase kladie v rámci prevencie dôraz na podporu zdravého životného štýlu. Už roku 2001 Arterburn uviedol šesť hlavných dôvodov detskej závislosti na drogách: biologický predpoklad, tlak okolia, postoj rodičov, životné krízy, depresia a vzťah rodičov k deťom. Za základ vytvárania dobrých vzťahov školy, rodiny a komunity je považovaná komunikácia a je jedno akú má podobu. Či je to prvá návšteva rodiča v škole, triedne schôdzky, skupinové stretnutia rodičov, návšteva v rodine, telefonát alebo prednášky a besiedky, dni otvorených dverí, festivaly či oslavy.

Cieľom aktivít prevencie má byť predchádzanie sociálno-patologických javov a vytváranie najvhodnejších podmienok pre zdravý vývin jednotlivca (Žolnová, 2018). Ako uvádza Liba vo svojej monografii (2016) všeobecne sa rozlišujú tri úrovne prevencie primárna (univerzálna/generálna), sekundárna (selektívna/adresná) a terciárna (indikovaná). Gerald Caplan vo svojom diele „Principles of preventive psychiatry“ z roku 1964 zaviedol delenie na primárnu, sekundárnu a terciárnu. Novšia klasifikácia, tzv. prevenčné spektrum, ktorú rozpracovali Mrazek a Haggerty v roku 1994 pre americký Lekársky inštitút (IOM – Institute of Medicine), rozdeľuje prevenciu na univerzálnu, selektívnu a indikovanú, na ktoré ďalej nadväzuje fáza liečby a podpory. Prevenčné spektrum nakoniec uzatvára fáza podpory, ktorá môže prebiehať buď súbežne s dlhodobým liečením a jej cieľom potom je redukcia recidívy a opakovania, alebo ako doliečovanie a rehabilitácia (Hupková, Liberčanová, 2012).

Primárna prevencia

Primárnu prevenciu vo všeobecnosti možno charakterizovať ako prvotné predchádzanie nežiadúcemu stavu skôr, ako vznikne. Podľa Schavela (2010) primárna prevencia znamená „pôsobenie skôr, ako sa narušia vonkajšie vzťahy alebo rovnováha duševného alebo somatického zdravia.“ Podľa Hupkovej a Liberčanovej (2012) „úroveň prvotnej, primárnej prevencie predstavuje utváranie a formovanie optimálnych podmienok pre rozvoj jednotlivca ako bio-psycho-sociálno-spirituálnej bytosti“. V primárnej prevencii teda ide najmä o podporu utvárania zdravých postojov (k životu, k ľuďom, a pod.), o výchovu, o vytváranie priaznivých podmienok pre rozvoj sociálnych zručností a ich upevňovaniu. Kropáčová (2013) považuje primárnu prevenciu za základnú prevenciu, ktorá by mala stáť pred ostatnou prevenciou, a ktorá

má zasahovať čo najväčšiu časť populácie, ktorá je v norme a nežiadúcich javov sa ešte nedopustila. Cieľom primárnej prevencie je dosiahnuť, aby jednotlivец drogy vôbec nevyhľadával a nekonzumoval. Aby sa znížil dopyt po drogách, zvýšila sa veková hranica prvého kontaktu s drogou hlavne u detí a mládeže. Táto zmena má obmedziť vyšší výskyt aj v rizikových komunitách a zabrániť či zamedziť závislostiam. Primárnou prevenciou sa venovali aj tri psychologičky Hupková, Kuchárová a Sejčová (2020) a vo svojej publikácii *Prevencia v praxi* uvádzajú, že jedným z hlavných dôvodov napísania tejto metodické príručky bola neutíchajúca potreba praktických realizátorov primárnej prevencie látkových a nelátkových závislostí, ktorí opakovane reflektovali potrebu mať k dispozícii komplexnú publikáciu, ktorá by riešila ich potreby pri práci so skupinou najmä v oblasti neformálneho vzdelávania.

NÁVYKOVÉ LÁTKY

Núka sa hlavne otázka: Prečo niekto začína užívať návykové látky a prečo si svoju závislosť na nich udržuje? S užívaním návykových látok úzko súvisí aj charakter trávenia voľného času. Ako uvádzajú viacerí autori (Biolcati, Mancini a Trombini 2018; Kohútová, Almášiová 2018; Medrut 2015; Tomčíková a kol. 2013; Sharp a kol. 2011; Shiner, Parry 2005) spôsob, akým deti a dospievajúci trávia svoj voľný čas, významne determinuje pravdepodobnosť užívania návykových látok. Preferovaný spôsob trávenia voľného času môže byť vo vzťahu k užívaniu návykových látok v pozícii ochranného, ale aj rizikového činiteľa. Z početných výskumných zistení (Kohútová, Almášiová 2018; Medrut 2014; Garcia, Torres 2012; Shrub a kol. 2010) čas trávený v kruhu svojich rovesníkov mimo dozoru pôsobí ako významný rizikový faktor užívania návykových látok, pretože s nárastom rozvoja sociálneho života, najmä v kritickom období, akým je dospievanie, narastá aj pravdepodobnosť experimentovania s návykovými látkami (Kohútová, Almášiová, 2018).

Platí, že návykové látky, vrátane alkoholu a tabaku, by nemali byť dieťaťu doma dostupné a rodičia by mu mali pitie alkoholu a fajčenie tabaku výlučne a jednoznačne zakazovať.

Osobitne závažným problémom rómskej zdravotnej reality je včasná a tolerovaná konzumácia návykových látok. Deti z marginalizovaných rómskych komunít nezriedka fajčia, požívajú alkoholické nápoje, čím len napodobňujú modely správania svojich rodičov, príbuzných a komunity (Liba, Mirdalíková, 2021).

RÓMOVIA

Za najdôležitejšiu hodnotu v živote Rómov sa dá jednoznačne pokladať rodina, ktorej sa podriaďuje celý život, a to tak u mladých, ako aj u starých. Jakoubek (2009) uvádza, že rómska rodina je typická tromi znakmi, ktoré sa dostávajú do priameho konfliktu s možnosťou ich úspechu v majoritnej spoločnosti. Jedná sa o absenciu individualizmu, absenciu súkromia a absenciu súkromného majetku. Jediniec nemá v rómskej rodine individuálny význam, takže aktivity jednotlivcov, ktoré ich vzdďľujú od rodiny a zapojenia v nej, sú vnímané ako ohrozujúce vnútornú solidaritu členov a ako také odmietané. Jednotlivec a jeho úspech, či neúspech nie je v rómskej rodine podstatný, pokiaľ nejakým spôsobom neprispieva k celkovému prospechu rodiny. Absencia súkromia sa vo vzťahu ku vzdelávaniu dotýka

predovšetkým toho, že v preplnenom byte dieťa nemá svoj vlastný priestor, kde by sa mohlo venovať hre, či plneniu školských povinností. U Rómov súkromie nie je hodnotou a zdá sa, že pre nich nie je nijak potrebné. Väčší vplyv na dosahovanie úspechov v škole a v zamestnaní má však absencia súkromného majetku – všetko, čo členovia rodiny získajú patrí všetkým a tým, že to je ich príjem alebo zásluha, na to nemajú o nič väčšie nároky než všetci ostatní. Túto vlastnosť rómskeho etnika Steiner (2004) označuje ako jednu zo základných príčin toho, prečo sa Rómovia nesnažia dosahovať vyššie vzdelanie alebo lepšie pracovné pozície: tým, že sú tak pevne ukotvení v sieťach svojej rodiny, každý príjem, ktorý by mali by museli rozdeliť medzi ich členov a náklady, ktoré mali individuálny charakter by tak boli neprimerané zisku, ktorý by bol rozdeliteľný medzi široké okolie.

Tým, že samotní rodičia nevnímajú školu ako prioritu, dochádza k častým absenciám rómskych detí v škole bez skutočného dôvodu – rodičia ich často nechávajú doma, už keď sa im „nechce“ alebo len potrebujú, aby sa postarali o mladších súrodencov (GAC, 2007).

Škola by mala byť miestom, ktoré je k deťom, žiakom priateľské a cítia sa tam bezpečne. Je to do veľkej miery ovplyvnené tým, aký pohľad majú na školu samotní rodičia. Najdôležitejšie je získať si dôveru aj detí, aj rodičov a považovať ich vo vzdelávaní za svojich rovnocenných partnerov. Jednou z ciest, ako dôveru získať, je otvoriť im školu a pozývať ich tam aj pri „dobrých“ príležitostiach (ako sú napr. besiedky) a nielen pri výchovných problémoch, či na rodičovské združenia.

RÓMSKI ŽIACI ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

Rómski žiaci, nezriedka pochádzajú zo sociálne znevýhodneného (presnejšie znevýhodňujúceho) prostredia, predstavujú špecifický a pritom vážny spoločenský problém sformovaný odlišnosťami životného štýlu, ale aj kultúrnymi, sociálnymi a ekonomickými faktormi. Osobitne závažným problémom rómskej zdravotnej reality je včasná a tolerovaná konzumácia návykových látok. Rómske deti fajčia, požívajú alkoholické nápoje, pretože takým správaním len napodobňujú modely správania svojich rodičov, príbuzných a celej komunity (Liba, Taišová, 2013).

Baška et al. (2007) uvádzajú súvislosť medzi vekom vzniku fajčiarskeho návyku a intenzitou fajčenia, t.j. počtom vyfajčených tabakových výrobkov za deň – skorší vek začiatku pravidelného fajčenia zvyšuje intenzitu fajčenia v neskoršom veku. Analýza ďalších výsledkov napr. Popper, Szeghy, Šarkozy (2009) potvrdzuje vysokú prevalenciu konzumácie tabakových výrobkov u Rómov – u všetkých skúmaných vekových skupín, ako aj u oboch pohlaví prekračovala 50%.

Cestu zlepšenia vidí Horňák (2025) v zavádzaní inkluzívnej edukácie v našom školstve vo vzťahu k rómskym žiakom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

VÝSKUMNÉ METÓDY

Z hľadiska metodológie výskumu budeme uplatňovať metódy kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu. Prevenciu - edukačný modelový program pre rómskych žiakov zo znevýhodňujúceho

prostredia, budeme realizovať a verifikovať pomocou pedagogického kváziexperimentu (v našom prípade experimentálna skupina absolvuje nami vytvorený edukačný program, zatiaľ čo u kontrolnej skupiny bude prebiehať klasické vyučovanie, program nebude implementovaný). Bude realizovaná obsahová a komparatívna analýza školských vzdelávacích a preventívnych programov na Slovensku i v zahraničí, neštandardizovaný dotazník zisťujúci okolnosti a dôvody prvých kontaktov rómskych žiakov s návykovými látkami, neštruktúrovaný rozhovor s rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, štruktúrovaný rozhovor s učiteľmi žiakov výskumnej vzorky i koordinátorom protidrogovej prevencie a štruktúrované pozorovanie žiakov výskumnej vzorky.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku budú tvoriť dve skupiny rómskych žiakov 4. ročníka, ktorí sú vzdelávaní v základnej škole štandardného typu na vidieku v okrese Gelnica (experimentálnu skupinu tvorí 19 žiakov a kontrolnú skupinu tvorí 18 žiakov). Žiakov do výskumu sme zaradili výlučne na základe súhlasu ich zákonných zástupcov. Žiaci vo veku od 11 do 13 rokov, žijúci v biologických rodinách s jedným alebo oboma rodičmi, hovoriaci aj po slovensky.

ZHRNUTIE VÝSLEDKOV

Očakávaným prínosom dizertačnej práce bude vytvorenie a overenie edukačného modelového programu primárnej prevencie problémov s návykovými látkami na podporu vedomostí a nekonzumentského správania sa u vybranej skupiny rómskych žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

ZÁVER

Podľa uvedených skutočností a na základe posúdenia problematiky (príčin, súvislostí) užívania návykových látok, je hlavným cieľom zvýraznenie potreby a realizácie prevenčných programov a prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prostredníctvom účinných stratégií v základných školách. Často rómska rodina funguje ako negatívny identifikačný vzor vo vzťahu k návykovým látkam. Je preto žiaduce otvoriť školu a získať aj rodičov rómskych žiakov pre spoluprácu so školou a začleniť ich do edukačného procesu v záujme upevnenia a skvalitnenia vzťahov medzi školou a rodinou.

Literatúra

ARTERBURN, S., BURNS, J. 2001. *Drogovzdorné dieťa*. Bratislava: Nová nádej Slovensko, 2001.

BAŠKA, T., OCHABA, R., ŠŤASTNÝ, P. 2007. *Vybrané aspekty kontroly tabaku*. Martin: Národná koalícia pre kontrolu tabaku v SR, s. 20.

GAC. 2007. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. [online]. Praha: Gabal Analysis and Consulting 2007. Dostupné z:

HORŇÁK, L. 2025. *Formovanie identity rómskeho žiaka v podmienkach inkluzívnej edukácie*. In Štúdie zo špeciálnej pedagogiky. Prešovská univerzita v Prešove. 2025, 14. ročník. 80 s. ISBN 2585-7363.

HUPKOVÁ, I. – LIBERČANOVÁ, K. 2012. *Drogové závislosti a ich prevencia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. 2012. 153 s. ISBN 978-80-8082-563- 8.

HUPKOVÁ, I., KUCHÁROVÁ, B., SEJČOVÁ, Ľ. 2020. *Prevencia v praxi. Látková a nelátkové závislosti*. Bratislava: NOC. 2020. (PDF) *Prevencia v praxi. Látkové a nelátkové závislosti (2020) - Bratislava : Národné osvetové centrum, 2020, - ISBN 978-80-7121-365-9.*

JAKOUBEK, M. 2009. *Romská kultura – jedna z výrazných determinant chudoby a ekonomického neúspěchu Romů*. In Kaleja, M., Knejp, J. (eds.) *Mluvme o Romech. Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita 2009, s. 78-86. ISBN 978-80-7368-708-3.

KOHÚTOVÁ, K., ALMAŠIOVÁ, A. 2018. *Voľný čas ako prediktor užívania legálnych návykových látok u žiakov základných a stredných škôl*: Extracurricular activity as a predictor of the use of legal addictive substances by pupils of elementary and secondary schools. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 52(2), 151-163. ISSN 0555-5574.

KROPÁČOVÁ, K. 2013. *Prevencia sociálno-patologických javov a jej druhy*. In Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. Banská Bystrica: Belianum, 2013. s. 64-69. ISBN 978-80-557-0596-5.

LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: PF, PU. ISBN 978-80-555-1612-7.

LIBA, J., MIRDALIKOVÁ, P. 2021. *Edukačná podpora prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: PF, PU. ISBN 978-80-555-2838-0.

LIBA, J., TAIŠOVÁ, L. 2013. *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov*. Prešov: PU. ISBN 978-80-555-0744-6.

POPPER, M., SZEGHELY, P., ŠARKOZY, Š. 2009. *Rómska populácia a zdravie: Analýza situácie na Slovensku*. Bratislava: PDCS, 2009. 96 s. ISBN 978-84-692- 5485-1.

SCHAVEL, M. a kol. 2010. *Sociálna prevencia*. 3. doplnené vyd. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010. 266 s. ISBN 978-80-89271-22-1.

STEINER, J. 2004. *Ekonomie sociálního vyloučení*. In Jakoubek, M., Hirt, T. (eds.) *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk 2004, s. 218-229. ISBN 80-86473-83-1.

ŽOLNOVÁ, J. 2018. *Osoba s poruchou správania*. In: HUČÍK, J., MIKURČÍKOVÁ, L. (eds.), *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

ISBN 978-80-555-2171-8.

<http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf>.

Autor

PaedDr. Daniela Bodnárová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

daniela.bodnarova@smail.unipo.sk

PODPORNÉ OPATRENIA VO VÝUČBE ČÍTANIA

Erika Brisudová

Abstrakt

Štúdia sa zameriava na identifikovanie a interpretovanie konkrétnych techník podpory v prípravnom období čítania v nadväznosti na Katalóg podporných opatrení, ktorý bol v systéme regionálneho školstva Slovenskej republiky zavedený v roku 2023. V teoretickej časti sú konkretizované podporné opatrenia, ktoré môže učiteľ v rámci svojich profesijných kompetencií plánovať, implementovať a reflektovať v edukačnom procese. Kvalitatívny výskum využíva nepriame pozorovanie videonahrávok výučby (konkrétnych videosekvencií) a didaktickú kazuistiku. Ukážka elaborácie výskumných dát má charakter vybranej didaktickej kazuistiky s použitím metodiky 3A, koncipovanej prostredníctvom konceptuálnej analýzy výučbových situácií. Zistenia odкрývajú isté možnosti, ale aj limity implementácie didaktických postupov a techník podpory v osvojení čítania.

Kľúčové slová: čítanie, podporné opatrenia, prípravné obdobie, prvý ročník, učiteľ primárneho vzdelávania

ÚVOD

Osvojovanie čítania a písania predstavuje jeden z kľúčových míľnikov edukácie v primárnom stupni vzdelávania. Rozvoj týchto základných komunikačných a jazykových kompetencií vytvára fundament pre ďalšie učenie sa žiaka naprieč vzdelávacími oblasťami a významne ovplyvňuje jeho školskú úspešnosť. Čítanie a písanie sú základné zručnosti medziľudskej komunikácie, ktoré patria medzi kľúčové gramotnosti každého jedinca. Nadobudnutie týchto procesov vyžaduje koordináciu viacerých zručností a ich rozvoj je podmienený procesom učenia (Philippakos et al., 2023). V kontexte súčasných inkluzívnych trendov v edukácii sa osobitná pozornosť venuje vytváraniu podmienok, ktoré umožňujú reagovať na rozmanité vzdelávacie potreby žiakov od začiatku školskej dochádzky. Legislatívne a koncepcné zmeny v systéme regionálneho školstva Slovenskej republiky, ako zavedenie nového Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (ŠVP) a najmä zavedenie Katalógu podporných opatrení v roku 2023, posilnili systémový rámec podpory žiakov pri nadobúdaní základných gramotnostných zručností. Učiteľ primárneho vzdelávania pritom zohráva kľúčovú úlohu, keďže v rámci svojich profesijných kompetencií má možnosť v edukačnom procese plánovať a realizovať určité podporné opatrenia. Predkladaná štúdia sa zameriava na analýzu implementácie vybraných podporných opatrení učiteľa vo výučbe čítania v prvom ročníku základnej školy. Empirická časť vychádza z kvalitatívneho výskumného dizajnu založenom na nepriamom pozorovaní videonahrávok výučby a obsahovo zameranom prístupe s využitím výskumného nástroja – didaktickej kazuistiky, ktorá je tvorená konceptuálnou analýzou výučbových situácií s použitím metodiky 3A. Metodika 3A je systematický metodický prístup

k reflexii a analýze výučby, ktorý integruje hodnotenie kvality pedagogického procesu s návrhom optimalizačných zmien (alterácií) smerujúcich k jeho skvalitneniu (Janík et al., 2022). Zámerom je poukázať na prepojenie legislatívneho rámca podporných opatrení s konkrétnymi didaktickými rozhodnutiami učiteľa vo výučbe čítania a prostredníctvom analýzy vyučovacej sekvencie identifikovať možnosti ich efektívnejšej implementácie v pedagogickej praxi.

PODPORNÉ OPATRENIA VO VÝUČBE ČÍTANIA

Katalóg podporných opatrení (2023), predstavuje systematizovaný súbor podporných opatrení určených pre školy a školské zariadenia vo výchove a vzdelávaní. Dokument vznikol v nadväznosti na novelu školského zákona a posilnenie inkluzívneho prístupu v regionálnom školstve, pričom jeho cieľom je vytvoriť jednotný rámec pre poskytovanie podpory deťom a žiakom so zohľadnením ich individuálnych vzdelávacích potrieb. Katalóg špecifikuje jednotlivé podporné opatrenia vrátane ich charakteristiky, cieľovej skupiny, personálneho zabezpečenia, formy poskytovania a odporúčaného rozsahu. Podporné opatrenia sú pritom koncipované na princípe viacúrovňovej podpory a delia sa na všeobecné, cieleňé a špecifické. Všeobecné podporné opatrenia predstavujú univerzálne stratégie a úpravy realizované v bežnom vyučovacom procese v prospech všetkých žiakov. Cieleňé opatrenia sú zamerané na konkrétne skupiny žiakov so zvýšenými vzdelávacími potrebami a vyžadujú systematickejšiu pedagogickú intervenciu. Špecifické podporné opatrenia sú určené pre žiakov s výraznými a individuálne podmienenými potrebami, pričom ich realizácia je viazaná na spoluprácu s odbornými zamestnancami alebo zapojenie špecializovaných služieb (Drangová et al., 2023). Učiteľ vo vzdelávacom procese vzhľadom k svojim kompetenciám môže využívať všeobecne a cieleňé podporné opatrenia. Z cieleňých podporných opatrení sa na neho vzťahujú podporné opatrenia:

- A – Poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní.
- J – Činnosť na podporu sociálneho zaradenia.

Hlavným cieľom podporného opatrenia A je rozvíjať individuálny potenciál žiakov vzhľadom k vhodnému výberu formy edukácie. Podporné opatrenie sa sústreďuje na úpravy s prihliadnutím na aktuálny vývin žiakov zapríčinený rôznymi faktormi, ako napr. znížená schopnosť učenia sa, oslabenia zručností a schopností (Ivanová, et al., 2023).

Podporné opatrenia J sa zameriava na vytvorenie emocionálne bezpečného prostredia, ktoré je kľúčom k funkčnému nadobúdaniu procesov učenia sa. Podporné opatrenie sa sústreďuje na rovnosť príležitostí každého žiaka, čo vedie k zlepšeniu akademického výkonu. Opatrenie zdôrazňuje dôležitosť podpory rozmanitosti a pocitu spolupatričnosti pre všetkých členov triedneho kolektívu (NIVAM, 2024).

V revidovanom vydaní Katalógu podporných opatrení, účinnom od 1. septembra 2024, došlo k predikácii a doplneniu niektorých ustanovení na základe aplikačnej praxe, pričom úpravy smerovali najmä k spresneniu sprievodných materiálov pre učiteľov v školskej edukácii. Katalóg tak predstavuje normatívny a metodický rámec, ktorý umožňuje školám systematicky

plánovať, implementovať a reflektovať podporné opatrenia s cieľom zabezpečiť rovnosť príležitostí a podporiť inkluzívny charakter edukačného procesu.

Čítanie a písanie sú základné zručnosti medziľudskej komunikácie, ktoré patria medzi kľúčové gramotnosti každého jedinca. V podmienkach prvého ročníka primárneho vzdelávania je rozvoj a osvojenie uvedených zručností determinujúcim cieľom edukačného pôsobenia. Zvládnutie správnej techniky týchto procesov je podmienené viacerými endogénnymi aj exogénnymi faktormi. Medzi endogénne faktory patrí všeobecná inteligencia, emocionálna vyrovnanosť, zrenie nervovej sústavy, úroveň kognitívnych procesov a celková psychomotorická úroveň (Lipnická, 2019). Do exogénnych faktorov nepatria výlučne sociálne a rodinné prostredie, ale aj podmienky vzdelávania, ktoré učiteľ priamo ovplyvňuje.

Výber vhodného spôsobu podpory v začiatočnom čítaní a písaní má podliehať individuálnym potrebám žiaka, aby podpora cielene skvalitňovala rozvíjanú oblasť, či funkciu (Kožík Lehotayová, 2022). K rozpoznaniu problémovej oblasti pri čítaní a písaní prispieva, ak učiteľ pozná vývinové normy, na základe ktorých dokáže rozlíšiť oslabenie alebo odchýlku (Lane, 2020). Možné intervencie a realizácia podpory vo výchove a vzdelávaní sú v novom legislatívnom rámci z roku 2023 poskytnuté ako dodatky k vzniknutému Katalógu podporných opatrení (NIVAM, 2024). Ivanová, et al. (2023) zdôrazňuje, že tieto metodické materiály učiteľovi poskytujú takú podobu prístupov, ktoré sú bezprostredne využiteľné vo výučbe

DIZAJN VÝSKUMU

Predkladaná štúdia má kvalitatívny charakter a je založená na nepriamom pozorovaní realizovanom prostredníctvom videonahrávok výučby zameranej na proces osvojovania čítania. Predmetom analýzy boli vybrané videosekvencie, v ktorých boli identifikované didaktické postupy a podporné opatrenia využívané učiteľom pri podpore žiakov v procese nadobúdania čitateľských zručností. V rámci analýzy bola pozornosť sústredená aj na konkrétneho žiaka, na základe čoho bola spracovaná didaktická kazuistika s cieľom identifikovať možnosti ďalšej podpory v procese osvojovania čítania. Kazuistika žiaka predstavuje detailný opis a analýzu konkrétneho prípadu žiaka s cieľom porozumieť jeho učebným potrebám, problémom alebo špecifikám v procese vzdelávania a identifikovať vhodné pedagogické postupy a podporné opatrenia (Zelinková, 2011). Didaktickú kazuistiku sme realizovali sprostredkované formou videonahrávok. Videonahrávky vyučovacej sekvencie, kde došlo k pozorovaniu vyučovacej sekvencie so zameraním na sledovanie konkrétneho prípadu sme realizovali v prípravnom období výučby čítania. Zároveň, okrem zhotovovania videonahrávok učiteľa základných škôl realizujú po každej zhotovenej videonahrávke interview. Interview nám neposkytuje iba fakty o pozorovanom jave, umožňuje nám aj hlbšie porozumieť postojom, motívom a vzťahom k skúmaným javom (Gavora, 2010). Interview je neštruktúrované, orientované na didaktické situácie vo videonahrávke, najmä o konkrétnych ťažkostiach žiaka a výbere podporných techník. Na základe získaného výskumného materiálu sa konceptuálnou analýzou koncipuje didaktická kazuistika.

Vo výskume sa zameriavame na identifikáciu konkrétnych problémov žiaka v čítaní a použitých podporných stratégií (vzhľadom k platnému Katalógu podporných opatrení), ktoré

učiteľ uplatnil k eliminácii ťažkostí v konkrétnych didaktických situáciách. Prezentujeme didaktickú kazuistiku vybraného žiaka, ktorá je ukážkou implementácie podporných opatrení v procese osvojovania čítania. Výskumnou vzorkou je učiteľ primárneho vzdelávania, ktorý pôsobí v prvom ročníku základnej školy a žiaci prvého ročníka. Výskum bol realizovaný v základnej škole v Bratislavskom kraji v období 25.9. 2025 a 26.9. 2025.

Výskumný nástroj – Metodika 3A

Využitie metodiky 3A v rámci nášho výskumu umožňuje realizovať hĺbkovú analýzu pozorovaných videosekvencií výučby, identifikovať aplikované podporné opatrenia a zároveň formulovať návrhy na ich efektívnejšiu integráciu do edukačného procesu. Je koncipovaná ako nástroj profesijnej reflexie učiteľa a zároveň ako výskumný analytický rámec umožňujúci posudzovať kvalitu pedagogického procesu a formulovať návrhy na jeho optimalizáciu.

Metodika 3A predstavuje systematický metodický postup zameraný na anotáciu, analýzu a alteráciu vyučovacej situácie. Označenie 3A vychádza z troch základných krokov analýzy výučby. V prvom kroku dochádza k anotácii vyučovacej situácie kde sa opisuje kontext vyučovacej situácie, ako aj didaktické uchopenie obsahu a činnosti učiteľa a žiaka.

V druhom kroku dochádza k analýze výučbovej situácie, ktorá zahŕňa systematický opis a identifikáciu relevantných prvkov pedagogickej interakcie (obsah výučby, činnosti učiteľa a žiakov, použité didaktické prostriedky, organizačné formy a pod.). Systematická analýza prebieha podlieha opisom jednotlivých vrstiev vyučovacej sekvencie a to: tematickej, konceptuálnej a kompetenčnej vrstvy. Analýza sa zameriava aj na rozčlenenie didaktického obsahu a štruktúry vyučovacej sekvencie.

Tretia fáza je zameraná na alteráciu výučby, teda kritické zhodnotenie a formulovanie návrhov na jej zlepšenie prostredníctvom konkrétnych pedagogických úprav a intervencií, v našom prípade konkrétnych metód, foriem v koncepte podporných opatrení (Janík et.al., 2022).

V predkladanom výskume je metodika 3A aplikovaná pri vyhodnocovaní pozorovaných videosekvencií výučby čítania v prvom ročníku základnej školy. Jej využitie umožňuje nielen zachytiť konkrétne didaktické postupy vyplývajúce z podporných opatrení, ale aj posúdiť ich kvalitu a navrhnúť možné optimalizačné zmeny v edukačnej praxi.

Elaborácia a interpretácia výskumných zistení

V texte nižšie prezentujeme ukážku elaborácie a interpretácie vybranej vyučovacej sekvencie (prípravného obdobia výučby čítania v prvom ročníku základnej školy) prostredníctvom metodiky 3A. Analyzovaná videosekvencia je tematicky orientovaná na proces osvojovania čítania.

• Anotácia vyučovacej sekvencie

Vybraná videosekvencia v trvaní 55 sekúnd zachytáva frontálne čítanie hlások v prípravnom období výučby čítania. Toto obdobie je zamerané na systematické precvičovanie fonetickej roviny hlások, rozvíjanie fonematického uvedomovania, slabikovanie, rytmizáciu slov

a rozlišovanie hlások v slovách. Dôraz sa kladie na prepojenie grafickej a zvukovej podoby hlásky, pričom žiaci pracujú s vizuálnou oporou veľkých tlačенých písmen a ná povedných obrázkov. Témou pozorovanej sekvencie bolo hromadné čítanie veľkých tlačенých písmen (A, M, O, S, E, L, I, V) a slov začínajúcich na danú hlásku. Žiačka ukazovala na písmená na plagáte, pričom ostatní žiaci ich frontálne čítali. Učiteľka čítanie modelovala, priebežne usmerňovala žiakov a poskytovala podporu. Aktivita bola orientovaná na overenie schopnosti žiakov identifikovať hlásku na základe grafického záznamu a vizuálnej ná povedy, so zameraním na zrkovú diferenciaciu tvarov písmen, pozornosť a správnu výslovnosť. Sekvencia zároveň reflektovala princípy individualizácie a pedagogickej podpory typické pre prípravné obdobie osvojovania čítania.

a) *Analýzu vyučovacej sekvencie prostredníctvom tematickej, konceptuálnej a kompetenčnej vrstvy prezentujeme na obrázku 1.*



Obrázok 1: Vrstvový diagram vyučovacej sekvencie

Tematická vrstva zachytáva vyučovaciu sekvenciu v jej bezprostredne pozorovateľnej podobe – teda organizáciu činnosti, jazykový materiál, interakciu učiteľa a žiakov a využité didaktické prostriedky. Vo videu je možné pozorovať frontálnu výučbu vedenú učiteľkou s aktívnym zapojením jednej žiačky. Žiaci sedeli v laviciach, vybraná žiačka stála pri tabuli a ukazovala palicou na veľké tlačенé písmená (A, M, O, S, E, L, I, V) umiestnené na plagáte. Ostatní žiaci hlásky hromadne čítali a pomenovávali aj prislúchajúce ná povedné obrázky. Učiteľka čítanie modelovala, priebežne poskytovala verbálne i neverbálne usmernenia a regulovala pozornosť žiakov.

Konceptuálna vrstva prináleží odbornému poznaniu a porozumeniu predmetnej problematike. Sekvencia zodpovedá prípravnému obdobiu čítania, ktorého cieľom je zvládnutie základných predpokladov techniky čítania. Ťažiskom činnosti daného obdobia je upevňovanie vzťahu

medzi grafémou a fonémou prostredníctvom opakovaného identifikovania hlások a vizuálneho rozpoznávania písmen. Pozorovaná situácia prezentuje podporu fonematického uvedomovania a sluchovej diferenciácie. Interakcia má prevažne frontálny charakter, pričom učiteľka vystupuje ako regulátor činnosti. Zapojenie žiačky do role asistujúcej osoby predstavuje prvok aktivizácie a podporu participácie žiakov.

Kompetenčná vrstva sa zameriava na rozvoj žiakov, ktorý v procese čítania podporuje najmä vizuálnu percepciu, zvukovú reprodukciu, vecnú recepciu a komunikačnú interakciu. Žiaci si upevňovali schopnosť prepojiť zvukovú podobu hlásky s jej grafickým zápisom, čím sa posilňovala ich pripravenosť na techniku čítania a písania. Komunikácia prebiehala prevažne v schéme podnet – reakcia (učiteľka – skupina), pričom sa objavila aj individuálna regulačná intervencia smerom ku konkrétnemu žiakovi. Zapojenie vybranej žiačky podporilo jej aktivizáciu a motivačný rozmer činnosti.

b) Analýza didaktickej transformácie obsahu

V súlade s reformným rámcom ŠVP (2023) je obsah výučby orientovaný na rozvoj základných predpokladov gramotnosti a budovanie porozumenia vzťahu medzi hovorenou a písanou rečou. V sledovanej sekvencii je tento obsah transformovaný do práce s izolovanými hláskami a veľkými tlačenými písmenami, podporenými nápoednými obrázkami a spoločným opakovaným čítaním. Učiteľka sprístupňuje obsah prostredníctvom frontálneho riadenia činnosti, čím zabezpečuje jednotnú pozornosť triedy a synchronizované precvičovanie. Vizuálne a organizačné prvky možno interpretovať ako prejav podporného prístupu rešpektujúceho potrebu názornosti a primeranej pedagogickej podpory. Aktivita napĺňa cieľ prípravného obdobia čítania – rozvoj schopnosti identifikovať a správne vyslovovať jednotlivé hlásky ako základ budúcej čitateľskej gramotnosti.

• Alterácia vyučovacej sekvencie

Hodnotenie kvality vyučovacej sekvencie spočíva v kritickej analýze jednotlivých analyzovaných vrstiev. Hĺbková analýza vyučovacej sekvencie poukazuje na jasnú nadväznosť krokov a tematickú ucelenosť činnosti, ktorá bola stabilne zameraná na frontálne hromadné čítanie hlások a upevňovanie ich grafickej podoby v spojení s nápoednými obrázkami. Aktivita bola pre žiakov prehľadná a zrakovo podporená ukazovaním na tabuľu, avšak absentovalo širšie multisenzorické utvrdzovanie hlások a výraznejšie využitie šlabikára či interaktívnej tabule. Krátky časový rozsah a frontálna forma práce obmedzovali možnosť systematicky overiť individuálne zvládnutie hlások a odhaliť prípadnú pasivitu žiakov; u jedného žiaka sa prejavila aj ťažkosť s udrжанím pozornosti a vybavením tvaru písmena. Z konceptuálneho hľadiska je zachovaná konzistentnosť medzi obsahom a postupmi, najmä v upevňovaní vzťahu graféma – fonéma prostredníctvom opakovania a modelovania výslovnosti, limitom však zostáva menší priestor pre diferenciáciu. V kompetenčnej rovine situácia podporuje rozvoj základných predčitateľských zručností (zrakové a sluchové rozlišovanie, zvuková reprodukcia), no hromadné odpovede znižujú diagnostickú presnosť zachytenia individuálnych rozdielov a absentovala aj výraznejšia artikulácia opora zo strany učiteľky.

Návrh zmeny a kritické hodnotenie vyučovacej sekvencie

Na zvýšenie kvality vyučovacej sekvencie navrhujeme opatrenia zamerané na posilnenie

individuálnej podpory, rozvoj rozpoznávania hlások, rozšírenie zadania diferencovaných učebných úloh a podporu sebaregulácie žiakov, s osobitným dôrazom na Žiaka A, u ktorého sa prejavili výraznejšie ťažkosti. V tabuľke 1 uvádzame spracovanie pozorovaných situácií a odporúčaní na zlepšenie v jednotlivých oblastiach rozvoja.

Tabuľka 1: Návrh podpory vyučovacej sekvencie

Oblasť podpory	Aktuálny pozorovaný stav	Návrh na zlepšenie	Návrh cieleného PO
Regulácia pozornosti	Učiteľka usmerňuje žiaka jednoduchým verbálnym pokynom a vizuálnym kontaktom (smeruje pozornosť na tabuľu).	kontrolné pokyny; vizuálne karty pozornosti; prítomnosť učiteľa; pravidlá čítania	Podporné opatrenia A, J
Individuálne overenie výkonu	Prevažuje hromadné čítanie písmen, výkon jednotlivcov nie je vždy zreteľný.	striedanie foriem čítania	Podporné opatrenie A
Modelovanie výslovnosti	Učiteľka číta písmená spolu so žiakmi iba na začiatku (hlasná opora), bez výrazného artikulačného vedenia.	spomalenie; zopakovanie; artikulačné orgány	Podporné opatrenie A
Vizuálna opora, rozvoj čítania hlások	Žiaci majú viacero vizuálnych opôr (tabuľa, šlabikár, interaktívna tabuľa).	doplniť oporu k písmenám; rozšírenie činností	Podporné opatrenie A

ZÁVER

Predkladaná štúdia sa zamerala na identifikovanie a interpretáciu vybraných techník podpory využívaných v prípravnom období čítania v kontexte Katalógu podporných opatrení. Vo výskume bolo využívané nepriame pozorovanie prostredníctvom videonahrávok výučby, na základe ktorých bola spracovaná didaktická kazuistika pozorovaného žiaka pomocou metodiky 3A. Metodika 3A nám umožnila analyzovať konkrétne výučbové situácie a identifikovať spôsoby, akými učiteľ implementuje podporné opatrenia v edukačnom procese. Analýza

poukázala na to, že prvky podporných opatrení sa v pedagogickej praxi objavujú, najmä v oblasti úpravy metód, regulácie triednej interakcie a vytvárania bezpečného učebného prostredia. Zároveň sme identifikovali limity didaktickej situácie, predovšetkým v oblasti diferenciacie, individuálneho overovania výkonu žiakov a systematickej multisenzorickej podpory. Návrhy alterácií tak smerujú k vedomejšiemu a cielenejšiemu využívaniu podporných opatrení učiteľa primárneho vzdelávania. Zistenia poukazujú na vybrané metódy a didaktické postupy, ktoré môže učiteľ využívať pri podpore žiakov v procese osvojovania čítania. Didaktická kazuistika analyzovaného žiaka na základe pozorovania videosekvencií výučby poukazuje na didaktické postupy a podporné opatrenia, ktoré učiteľ v procese rozvíjania čitateľských zručností využíva. Analýza zároveň umožnila identifikovať možnosti ich ďalšieho rozvíjania a formulovať návrhy na zefektívnenie podpory žiaka v kontexte konkrétnych podporných opatrení. Predložené zistenia zároveň otvárajú priestor pre ďalšie skúmanie výučbových situácií v oblasti osvojovania čítania, a to v nácvičnom a zdokonaľovacom období výučby. V ďalšej fáze výskumu sa budeme identickým spôsobom zameriavať aj na proces osvojovania písania.

Literatúra

DRANGOVÁ, I. et al. 2023. *Katalóg podporných opatrení*. Bratislava: NIVAM, 73 s.

GAVORA, P. et al. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. Bratislava :

<https://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=lls>

IVANOVÁ, Z. et al. 2023. *Úpravy vo výchove a vzdelávaní podľa potrieb dieťaťa a žiaka*. Bratislava: NIVAM, 57 s.

JANÍK, T. et al. 2023. *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Brno: Masarykova univerzita, 39 s. ISBN 978-80-280-0236-7.

KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, B. 2022. *Stratégie podpory v začiatočnom písaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0963-2, 165 s.

LANE, H. B. 2020. *How Children Learn to Read Words: Ehri's Phases*. University of Florida Literacy Institute. [online] Dostupné na internete: <https://ufli.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2022/01/EhriPhases.pdf>

LIPNICKÁ, M., et al. 2019. *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela, 263 s. ISBN 978-80-557-1561-2.

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE. 2024. *Katalóg podporných opatrení*. [online] Dostupné na internete: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>

PHILIPPAKOS, Z. A. T., WIESE, P. a DAVIS, A., 2023. *Writing and reading connections: Giving value to both sides of the same literacy coin*. The Language and Literacy Spectrum,

33(1), Article 6. [online] Dostupné na internete:

Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978–80–223–295-4. [online] Dostupné na internete :<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

ZELINKOVÁ, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2011. 208 s. ISN 80-7178-544-X.

Autor

Mgr. Erika Brisudová

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, Bratislava, 813 34, Slovenská republika

brisudova17@uniba.sk

Školiteľ

doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, Bratislava, 813 34, Slovenská republika

lehotayova@fedu.uniba.sk

KTORÉ ÚLOHY ZO SÚŤAŽE IBOBOR AKTIVUJÚ ALGEBRICKÉ MYSLLENIE?

Dušan Daniel

Abstrakt

Rozvoj algebrického myslenia je v slovenskom školskom prostredí tradične spájaný s matematickým obsahom. V príspevku ukážeme, že algebrické myslenie je možné aktivovať a pozorovať na merateľnej úrovni aj pri riešení úloh, ktoré nie sú primárne určené na jeho rozvoj. Naš dizertačný projekt sa zameriava na identifikáciu prejavov algebrického myslenia pri riešení úloh zo súťaže iBobor. Autori sa pri ich tvorbe opierajú o dvojrozmerný rámec, zohľadňujúci informatický obsah a aspekty informatického myslenia. Štúdie publikované v posledných rokoch však naznačujú, že niektoré úlohy zo súťaže iBobor má zmysel posudzovať aj z hľadiska algebrického myslenia. V príspevku predstavíme výsledky pilotného výskumu, ktorého cieľom bolo z vybraného súboru úloh zo súťaže iBobor identifikovať tie, pri ktorých riešení sa algebrické myslenie preukázateľne aktivuje. Výsledkom je predbežná identifikácia spoločných charakteristík týchto úloh a návrh pravdepodobnostného modelu na odhad úspešnosti ich riešenia.

Kľúčové slová: algebrické myslenie, súťaž iBobor, registre semiotických reprezentácií, teória odpovede na položku

ÚVOD

Na medzinárodnej úrovni existuje prúd výskumníkov v oblasti kognitívnej psychológie, ktorí zastávajú názor, že schopnosť pracovať s rôznorodými reprezentáciami je základom myslenia ako takého (Goldin, 1998; Duval, 2017). Riešenie úloh si vyžaduje schopnosť interpretovať rôzne formy reprezentačných systémov (vrátane prirodzeného jazyka), rozpoznať ich obmedzenia, transformovať reprezentácie z jednej formy do druhej a zachovať pritom význam riešeného problému. Tieto procesy sú základom súčasného konceptuálneho rámca tzv. *algebrického myslenia* (AM). Zatiaľ čo v kognitívnej psychológii s presahom do didaktiky matematiky sú tieto prístupy dlhodobo etablované a empiricky overované (Ainsworth, 1999; Duval, 2006, 2017; Kaput, 2008; Godino, 2015), v didaktike informatiky sa podobné perspektívy objavujú len v posledných rokoch (Bråting a Kilhamn, 2019, 2020; Navarro a de Sousa, 2023).

Potenciálne vhodné prostredie pre skúmanie týchto prienikov môže predstavovať súťaž *Bebras*, v slovenskom prostredí viac známa ako *informatický Bobor* (iBobor). Hoci je súťaž Bebras tradične vnímaná ako priestor na budovanie informatických konceptov a rozvoj tzv. *informatického myslenia*¹, (Dagienė a Futschek, 2008; Dagienė a kol., 2017), úlohy, ktoré sa

¹ V angl. Computational thinking.

v nej objavujú majú široké zameranie s cieľom osloviť čo najväčšie publikum (Dagienė a Futschek, 2008). Tieto úlohy sú typicky formulované v prirodzenom jazyku, často doplnené vizuálnymi schémami alebo ikonickými prvkami. Žiaci sú tak nútení pracovať s rôznorodými formami reprezentačných systémov, prostredníctvom ktorých sú informatické koncepty predstavované, a prepájať medzi nimi. V tomto svetle sa súťaž Bebras javí ako mimoriadne vhodná výskumná príležitosť pre rámec algebrického myslenia.

V príspevku sa zameriavame na preskúmanie siedmych úloh zo súťaže iBobor z hľadiska ich potenciálu aktivovať kognitívne procesy spojené s algebrickým myslením. Cieľom výskumu bolo zistiť, ktoré z týchto úloh majú potenciál aktivovať algebrické myslenie, ako aj možné prekážky, ktoré túto aktiváciu obmedzujú.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Cajori (1928) vo svojej klasickej historickej syntéze dokumentuje, že vytvorenie formálneho matematického jazyka umožnilo širšiu algebrizáciu matematiky s tým, ako sa matematické symboly postupne formovali, presadzovali a stabilizovali naprieč obdobiami a oblasťami matematiky. Tento postupný prechod k symbolike neznamenal len zmenu formy zápisu, ale priniesol formu reprezentácie, ktorá umožnila nové typy myšlienkových operácií a argumentácie (Esteve, 2008).

V didaktike matematiky je všeobecne známe, že reprezentácie sú mimoriadne dôležité aj v procese učenia matematiky (Ainsworth, 1999). Práca s rôznorodými reprezentáciami nie je len akousi „pomôckou navyše“, ale stáva sa aktívnym prvkom v procese myslenia. Rôzne formy reprezentácie môžu plniť odlišné kognitívne funkcie a kľúčové je, ako sú tieto formy v učení koordinované Janvier (1987). Zo psychologickéh perspektívy prebieha učenie sa a riešenie matematických problémov v rámci prepojených reprezentačných systémov, pričom tieto zmeny foriem vyjadrovania nie sú neutrálne – menia dostupné operácie, aj to, čo je pre riešiteľa „viditeľné“ (Goldin, 1998).

Vo francúzsky hovoriacom priestore existoval v posledných desaťročiach silný prúd kognitívno-didaktických teórií, ktoré riešili, ako sa matematické poznanie viaže na situácie, schémy konania, nástroje, jazyk a symboly – napr. *Douadyovej dialektika nástroj – objekt* (Douady, 1987), *Teória didaktických situácií* (Brousseau, 2011), *Teória inštrumentálnej genézy* (Artigue, 2002), *Teória pojmových polí* (Vergnaud, 2009).

Tento širší kontext pripravoval pôdu pre východisko *Teórie semiotických registrov* (TSR), ktoré Duval (2017, s. 31) opísal nasledujúco:

„Kľúčovou črtou matematickej práce je transformovanie reprezentácií. Ak chceme z kognitívneho hľadiska opísať matematický spôsob práce, musíme sa zamerať na transformácie reprezentácií a analyzovať rôzne typy týchto transformácií.“

Duval (2006) už skôr poukazoval na to, že problémy porozumenia nemožno vysvetliť iba neznalosťou pravidiel, ale vyplývajú aj z povahy kognitívnych procesov, ktoré sa aktivujú pri práci s rôznymi reprezentáciami a pri prechodoch medzi nimi. V Duvalovom prístupe predstavujú reprezentácie zásadné teoretické východisko matematického poznania ako takého,

ktoré sa buduje prostredníctvom znakov a ich transformácií, pričom týmto znakom je neustále priradovaný význam. Práca s reprezentáciami a ich koordinácia sú preto nevyhnutnou podmienkou vyššieho konceptuálneho porozumenia v matematike (Duval, 2017). Duval pritom hovorí o *semiotických reprezentáciách* ako o objektoch vytvorených v rámci určitých znakových systémov, ktoré nazýva *semiotické registre* – napríklad prirodzený jazyk, algebrický zápis, geometrické znázornenie či graf. Register tak nepredstavuje jednu reprezentáciu, ale systém, v ktorom je možné reprezentácie vytvárať, transformovať a navzájom prepájať. Určuje aké znaky môžeme používať, ako sa môžu kombinovať (syntaktické pravidlá) a najmä aké transformácie nad nimi dávajú zmysel a sú v danej činnosti legitímne (operatívne možnosti).

Duval (2017) rozlišuje dva typy transformácií:

- *vnútorná transformácia*: úprava reprezentácie v rámci toho istého registra (napr. algebrická úprava výrazu, transformácie grafov funkcií, diskurz v prirodzenom jazyku).
- *konverzia*: prechod z jedného registra do iného (napr. zo symbolického zápisu na graf alebo na geometrické znázornenie).

Duval (2006, 2017) zdôrazňuje, že práve toto rozlíšenie je rozhodujúce pre analýzu poznávacieho procesu v matematike, pretože vnútorné transformácie a konverzie majú odlišné kognitívne nároky a rôzne zdroje ťažkostí. Burgos a kol. (2024) ukazujú, že v praxi vznikajú ťažkosti, najmä keď sa vnútorná transformácia zredukuje na syntaktickú manipuláciu bez kontroly významu (napr. korektné a nekorektné algebrické úpravy).

Z toho vyplýva, že matematická činnosť (a najmä konceptuálne vedomosti) si vyžaduje koordináciu viacerých registrov. Duval (1995) explicitne zdôrazňuje, že koordinácia registrov nie je dôsledkom porozumenia, ale je jeho podmienkou. Je nevyhnutná práve preto, že každý register „zviditeľňuje“ len určitý aspekt objektu a iné aspekty potláča:

- symbolický zápis je vhodný na algebrické operácie, no absentuje pri ňom vizuálny vzhľad,
- graf môže poskytnúť synoptický prehľad, no bez diskurzívneho rámca ľahko zvädza k naivným interpretáciám,
- geometrické modely môžu podporiť heuristiku, ale neumožňujú vytvárať všeobecné dôkazy.

Preto matematická aktivita často vyžaduje, aby sa koordinovali minimálne dva registre (napr. vizualizačný a diskurzívny). To je zásadné aj pre argumentáciu a dokazovanie. V praxi sa argumentácia a dokazovanie v triede veľmi často opiera o koordinačnú prácu registrov: napríklad výpoveď v prirodzenom jazyku musí byť zosúladená so symbolickými zápsmi (Duval, 1995).

Duval (2017) rozlišuje dva typy konverzie medzi registrami, ktoré sa odlišujú svojou mierou kognitívnej náročnosti:

- *kongruentná konverzia*: reprezentácia v zdrojovom registri pre cieľový register transparentná, t.j. konverzia sa dá vykonať ako relatívne priama „prekladová“ operácia jednotka po jednotke.
- *nekongruentná konverzia*: pri nekongruentnej konverzii takáto transparentnosť neplatí, a práve to vedie k typickým chybám, zlyhaniam a mentálnym blokom.

V literatúre nadväzujúcej na Duvala (Pedersen a Bjerre, 2021; Burgos a kol., 2024) sa kongruentnosť často vysvetľuje troma podmienkami:

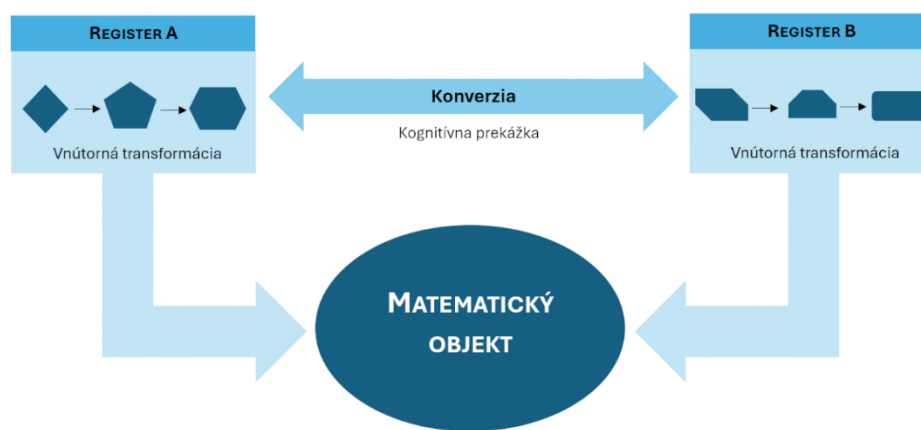
1. sémantická korešpondencia jednotiek významu (použité jednotky nesú ten istý význam),
2. sémantická jednoznačnosť (jedna jednotka významu v zdroji zodpovedá práve jednej v celi),
3. rovnaké poradie prezentácie jednotiek významu.

Ak aspoň jedna z týchto podmienok nie je splnená, ide o nekongruentný prechod.

Ako príklad kongruentnej a nekongruentnej konverzie medzi prirodzeným jazykom a symbolickým zápisom môžeme uviesť prechod od slovného vyjadrenia „Adamov vek mínus Borisov vek je 3“ k symbolickému zápisu $a - b = 3$. V tomto prípade ide o kongruentnú konverziu, pretože spĺňa všetky body 1. – 3. Naproti tomu prechod od vyjadrenia „Adam je o 3 roky starší než Boris“ k symbolickému zápisu $a = b + 3$ je typickým prípadom nekongruentnej konverzie, pretože nerešpektuje bod 3.

Dôležitý detail je, že kongruentnosť môže závisieť od smeru konverzie. Prechod z jedného registra do druhého môže byť jednoduchý v jednom smere a náročný v opačnom smere (Duval, 1995). Tento mechanizmus vysvetľuje, prečo žiak napríklad dokáže prejsť z textu na rovnicu, ale nie vždy dokáže z rovnakej rovnice vytvoriť korektný slovný opis situácie.

Konkrétne príklady podrobnejšie ilustrujú vo svojej práci Pedersen a Bjerre (2021).



Obrázok 1: Schéma TSR (Duval; 2017)

Aj napriek pôvodnému ukotveniu TSR v didaktike matematiky sa v posledných rokoch ukazuje jej netriviálny význam aj pre didaktiku informatiky. Najnovšie výskumy naznačujú, že TSR dokáže vysvetliť mnohé javy, ktoré pozorujeme u žiakov pri realizácii poznávacieho procesu v informatike naprieč všetkými stupňami vzdelávania.

Bråting a Kilhamn (2020) poukazujú na problémy pri nekongruentných konverziách z vizuálneho do textového programovania. Ako príklad vizuálneho programovania na prvom stupni uvádzajú prostredie „Lightbot“ a pre druhý stupeň blokové programovanie v prostredí „Scratch“. Obe prostredia spadajú do kategórie ikonických registrov, ktoré dobre zvýrazňujú programovanie v kontexte procesu, kauzality a zmeny (premenné v cykle menia svoje hodnoty počas behu programu, funkcia ako podprogram). Textové programovanie je naproti tomu typickým príkladom symbolického registra, podobne ako symbolická algebra. Tá však skôr zvýrazňuje vzťahy medzi veličinami a invarianciu. Tento kontrast podporuje aj starší empirický výsledok z didaktiky fyziky. Sherin (2001) ukázal, že vo fyzike vedie algebrický symbolický

systém skôr ku konceptualizácii rovnováhy a ekvivalencie, kým v programovaní má význam konceptualizácie procesov a príčinnej dynamiky. Nekongruentnosť prechodu z blokového do textového programovania teda spočíva v tom, že žiaci často potrebujú vedome prepínať medzi statickým a procesným významom symbolov a práve to je kognitívne náročné, pretože je pri kongruentnosti porušený bod 1.

Tieto presahy reflektujú aj samotní autori a výskumníci spojení so súťažou Bebras. Bilbao a kol. (2024) pri realizácii európskeho projektu CTaMathABLE zistili, že kompetencie spojené s AM aj informatickým myslením² (IM) sa v európskych kurikulumoch síce formálne objavujú (často aj prepojene), avšak absentujú konkrétne učebné stratégie a materiály, prostredníctvom ktorých by bolo možné obe myslenia cielene a systematicky rozvíjať. Sarmasági a kol. (2025) navrhujú rámec, v ktorom prepájajú AM a IM. Vytvárajú dve hierarchické klasifikácie komponentov (AM aj IM) a explicitne poukazujú ich konceptuálne paralely. Napokon Gulbahar a kol. (2025) priamo analyzujú úlohy zo súťaže Bebras cez optiku AM aj IM. Autori predstavujú Bebras ako relevantný zdroj úloh a pre rozvoj oboch typov myslení.

Nemožno však automaticky konštatovať, že všetky tieto úlohy aktivujú a rozvíjajú AM automaticky. Do procesu ich riešenia vstupuje mnoho faktorov, ktoré nie sú schopní často predvídať ani samotní autori úloh (Tomcsányiová a Tomcsányi, 2014; Budinská a Miková, 2017; van der Vegt, 2018; Datzko a Datzko, 2021; Dobiáš, 2023).

CIELE A METODOLÓGIA VÝSKUMU

V rámci pilotného výskumu sme analyzovali sedem úloh zo súťaže iBobor z kategórie Seniori (3. a 4. ročník stredných škôl). Úlohy sme vybrali na základe nameranej úspešnosti v celoslovenskej súťaži v intervale 45 % – 55 %. Zamerali sme na úlohy, ktoré mali na základe zadania potenciál súvisieť s AM, prostredníctvom práce s rôznymi formami reprezentácií, prechodmi medzi nimi a očakávanou rôznorodosťou zápisu riešenia. Zároveň boli vybrané výlučne neinteraktívne úlohy, keďže žiakom boli predložené v tlačenej podobe. Šesť úloh malo charakter výberu jednej správnej odpovede zo štyroch možností (a–d). V jednej úlohe žiaci označovali jeden správny riadok zo siedmich ponúkaných riadkov. Prehľad názvov úloh a rokov ich zaradenia do súťaže je uvedený v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Úlohy zo súťaže iBobor zaradené do pilotného výskumu

P.Č.	Názov súťažnej úlohy	Školský rok súťaže
1.	Riadky a stĺpce	2018/19
2.	Čierne biela mapa	2018/19
3.	Jazyky	2019/20
4.	Zlodej v múzeu	2017/18
5.	Pomaranče	2019/20

² Selby a Woollard (2013) rozlišujú 4 komponenty informatického myslenia: *dekompozícia* (schopnosť rozkladať komplexný problém na menšie celky), *algoritmické myslenie* (schopnosť vytvárať postupy riešenia problémov), *hodnotenie* (schopnosť posudzovať efektívnosť, správnosť a vhodnosť navrhnutého riešenia) a *zovšeobecňovanie* (schopnosť prenášať postupy z jedného problému na iné situácie, rozpoznávať vzory riešení a identifikovať opakovateľné štruktúry).

6.	Cesty v tabuľke	2018/19
7.	Hra 3-a-viac	2016/17

Cieľom výskumu bolo zistiť, ktoré z týchto úloh majú potenciál aktivovať AM a preskúmať faktory, ktoré túto aktiváciu obmedzujú. Jeho naplnenie sme realizovali prostredníctvom nasledujúcich čiastkových cieľov:

C1: Identifikovať úlohy s vysokou mierou informácie o AM.

C2: Preskúmať dôvody, pre ktoré mohli byť úlohy (ne)identifikované ako tie s vysokou mierou informácie o AM.

Realizovali sme *zmiešaný výskum*, pričom sme zvolili *explanačný sekvenčný dizajn* (Creswell, 2015). Pracovali sme s dvoma vzájomne prepojenými databázami:

- kvantitatívnymi dátami: výsledky žiakov v teste AM (Daniel, 2025) a ich výsledky v úlohách zo súťaže iBobor. Údaje boli párovo priradené na úrovni jednotlivca: pre každého žiaka bolo možné jednoznačne spárovať jeho odpovede v teste AM s jeho odpoveďami v úlohách zo súťaže iBobor. Kvantitatívne dáta mali podobu dichotomických odpovedí.
- kvalitatívnymi dátami: audio záznamy polo-štruktúrovaných rozhovorov rekonštrukcie riešení úloh zo súťaže iBobor a ich následný transkript (hlavný zdroj), písomné riešenia úloh (podporný zdroj).

Pri kvantitatívnej analýze boli výsledky spracované v rámci *teórie odpovede na položku*³, ktorá umožňuje modelovať pravdepodobnosť odpovede ako funkciu latentnej schopnosti žiaka a parametrov položky (de Ayala, 2009). Vzhľadom na skutočnosť, že sme pracovali s položkami rôznej náročnosti a rozlišovacej schopnosti, pričom každá má charakter výberu jednej správnej odpovede z niekoľkých ponúknutých odpovedí, použili sme *3-parametrický logistický model* (3PL) pre dichotomické položky. Postup voľby tohto modelu je opretý o štandardné psychometrické kritériá (de Ayala, 2009; Embretson a Reise, 2000; van der Linden a Hambleton, 1997). Na odhad parametrov 3PL modelu a súvisiace psychometrické analýzy bol použitý softvér *jMetrik*, ktorý je v literatúre uvádzaný ako voľne dostupný nástroj pre psychometrické spracovanie dát (Meyer, 2014; Aksu a kol., 2019). Jednotlivé úlohy zo súťaže iBobor boli následne samostatne kalibrované vo vzťahu k celému testu AM v rámci 3PL modelu. Ako mieru informácie o AM, ktorú nesie konkrétna úloha sme považovali hodnotu odhadnutého diskriminačného parametra tejto úlohy. Pod vysokou mierou informácie o AM sme rozumeli práve tie prípady, pri ktorých odhadnutý diskriminačný parameter dosiahol hodnotu $\geq 1,3$. Táto hranica zodpovedá položkám s vysokou diskriminačnou schopnosťou, ktoré efektívne rozlišujú medzi respondentmi s rôznou úrovňou latentnej schopnosti (Embretson a Reise, 2000; Baker a Kim, 2004; de Ayala, 2009).

Testovanie prebehlo na vzorke 30 žiakov bratislavského gymnázia. Do výskumu boli zapojení žiaci štvorročného študijného programu so všeobecným zameraním a päťročného bilingválneho študijného programu so zameraním na ruský jazyk. Testovania sa zúčastnili štyria žiaci 2. ročníka nebilingválneho študijného programu, 15 žiakov 2. ročníka v bilingválnom štúdiu a 11

³ V medzinárodnej literatúre známa pod skratkou IRT – Item Response Theory

žiacov 3. ročníka bilingválneho štúdia. Všetci žiaci riešili uvedenú sadu 7 úloh zo súťaže iBobor dňa 16.6.2025 v trvaní 45 minút počas suplovanej hodiny matematiky. V ten istý deň (počas tretej vyučovacej hodiny), sme so žiakmi 3. ročníka nebingválneho študijného programu viedli skupinový polo-štruktúrovaný rozhovor zameraný na rekonštrukciu riešení. Výber tejto skupiny bol daný organizačnými možnosťami. Protokol rozhovoru sme mali vopred pripravený. Obsahoval tri skupiny otázok cielených na:

- spôsob použitého zápisu a znázorňovania pri riešení úlohy,
- použitú stratégiu a identifikáciu kritických miest,
- zameranie úlohy z pohľadu žiakov.

Z rozhovoru bol vyhotovený zvukový záznam, ktorý bol následne doslovne transkribovaný (verbatim). Výsledný prepis bol analyzovaný trojfázovým procesom otvoreného, axiálneho a selektívneho kódovania (Creswell, 2012; Saldaña, 2014; Švaříček a Šed'ová, 2007).

Nasledujúci deň absolvovalo všetkých 30 žiakov test AM za rovnakých časových aj organizačných podmienok ako pri riešení úloh zo súťaže iBobor.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

V tejto časti uvedieme zadania a výsledky testovania úloh 1 – 3, keďže pri ostatných úlohách sa nám nepodarilo nazbierať dostatok dát pre ich hodnovernú interpretáciu. V tabuľke 2 sú výsledky kalibrácie – odhady parametrov diskriminácie (a), náročnosti (b) a pseudo-hádania (c) vrátane štandardnej chyby odhadu parametra a (SE_a) a ukazovateľov fitu pre jednotlivé položky – chí kvadrát test lokálneho fitu položky ($S-X^2$), počet stupňov voľnosti (df) a p -hodnotu.

Tabuľka 2: Výsledky kalibrácie úloh zo súťaže iBobor s testom AM

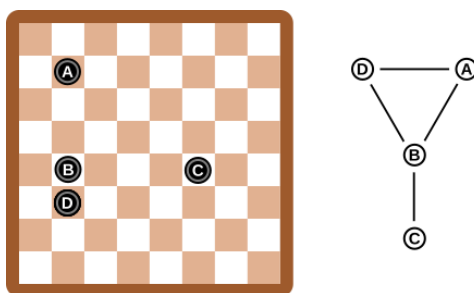
	a	$SE(a)$	b	c	p -hodnota	$S-X^2$	df
U1	0,92	0,44	2,18	0,5	0,2367	8,0196	6
U2	1,47	0,54	0,48	0,5	0,0714	11,6042	6
U3	0,21	0,31	2,4	0,5	0,0902	10,9423	6

Zadanie úlohy 1.

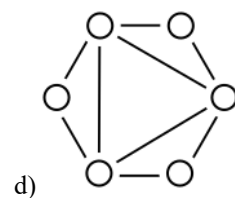
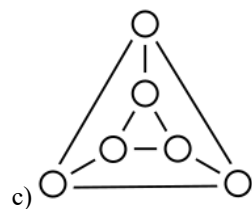
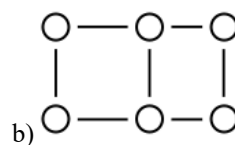
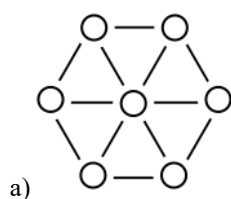
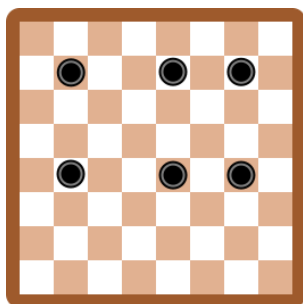
Na obrázku je šachovnica s 4 figúrkami. Vpravo od nej je diagram, ktorý vytvoríme takto:

- pre každú figúrku na šachovnici nakresli kruh,
- čiaru medzi dvomi kruhmi nakresli práve vtedy, keď sú príslušné figúrky v rovnakom riadku alebo v rovnakom stĺpci šachovnice.

Aby sme ľahšie skontrolovali správnosť tohto diagramu, zapísali sme do kruhov aj jednotlivé písmená:

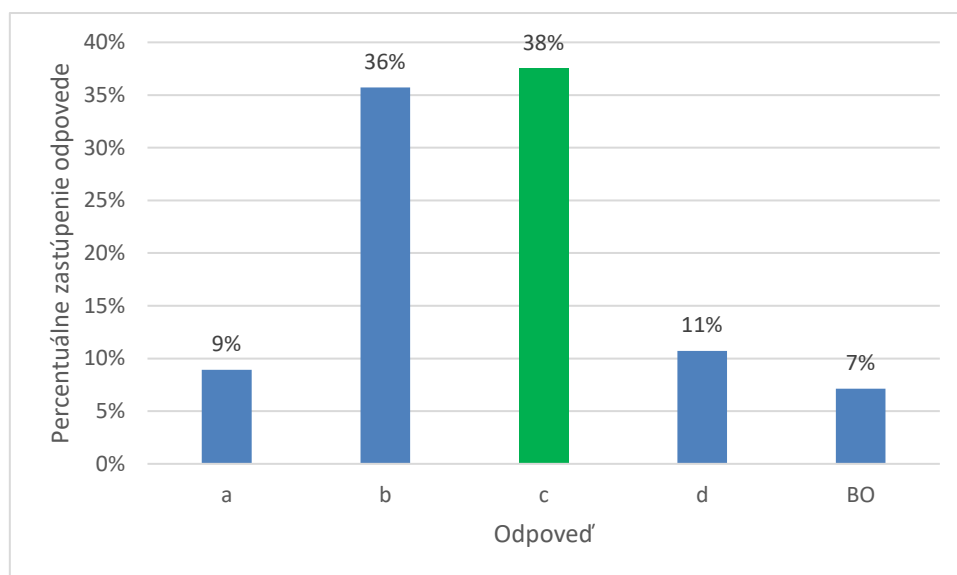


Ako bude vyzerat' diagram pre takto umiestené figúrky?



Úlohu 1 možno označiť za stredne informatívnu. Úloha je pomerne náročná a jej rozlišovacia schopnosť sa uplatňuje najmä u žiakov s vyššou úrovňou AM (viď tabuľka 2). V málo početnej a relatívne homogénnej vzorke tak jej potenciál nemusel byť plne využitý – nemuselo prísť k výraznej aktivizácii AM.

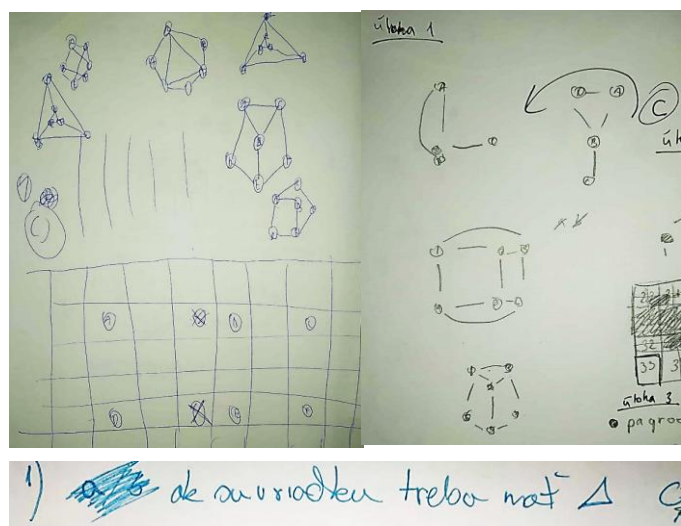
Na grafe 1 je zobrazené percentuálne zastúpenie jednotlivých odpovedí:



Graf 1: Percentuálne zastúpenie odpovedí v úlohe 1

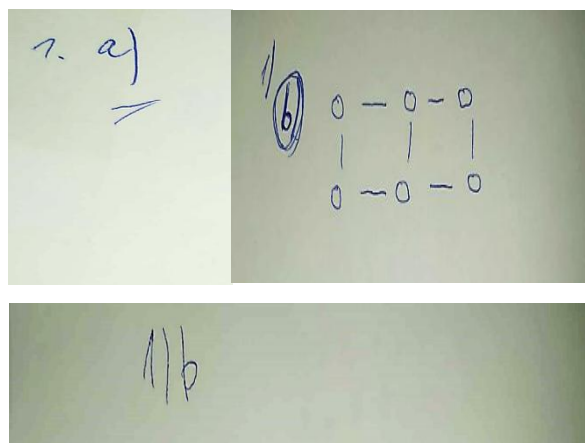
Úlohu správne vyriešilo 38 % žiakov. Porovnateľné množstvo žiakov uviedlo ako odpoveď nesprávnu možnosť b, čo naznačuje, že išlo o veľmi silný distraktor. Ostatné odpovede boli výrazne menej zastúpené a relatívne rovnomerné. Odpoveď neuviedlo 7 % žiakov, teda miera zapojenia žiakov do riešenia úlohy bola pomerne vysoká.

U časti žiakov sme zaznamenali aktiváciu kognitívnych procesov súvisiacich s prechodom medzi tabuľkovou a grafickou reprezentáciou. Žiačka v rozhovore uviedla: „Kreslila som tabuľku, ako sú rozmiestnené krížky, písmená a skúsila som si pospájať“. Niektorí z nich riešili úlohu vylučovacou metódou – skúšali previesť jednotlivé možnosti z grafickej reprezentácie do tabuľkovej a porovnávali ich so zadáním: „Pozerala som sa na odpovede a kreslila tabuľku, čo mi tam sedelo, to som dala“. Iní postupovali opačne – transformovali poskytnutú tabuľkovú reprezentáciu do grafickej podoby a porovnávali ju s ponúkanými možnosťami: „Chcela som prísť na to, ako to malo byť pospájané. Nakreslila som si umiestnenie a spočítala som si, koľko by tam malo byť figúrok podľa tých čiar“. Títo žiaci využívali poskytnutý papier na znázorňovanie reprezentácií, dokázali opísať svoj postup riešenia a reflektovať vlastné chyby: „...ale zistila som, že som si to zle spočítala, dala som 4, ale malo byť 3“, čo viedlo prevažne k správnenému riešeniu.



Obrázok 2: Žiaci, ktorí pri riešení úlohy 1 znázorňovali grafy a tabuľky, dospeli k správne mu riešeniu

Druhá časť žiakov riešila úlohu intuitívne. Vychádzali z prvého pohľadu na grafické reprezentácie jednotlivých možností. Títo žiaci nevedeli slovne opísať svoj postup riešenia a absentovala u nich schopnosť reflektovať vlastné chyby: „Neviem, ja som nad tým nejako nerozmýšľala, bolo to vyslovene podľa tých odpovedí. Asi nič nerobilo problémy.“ Pri riešení úlohy využívali poskytnutý papier výlučne na zaznamenanie odpovede, ktorú považovali za správnu, bez náznakov postupu riešenia.



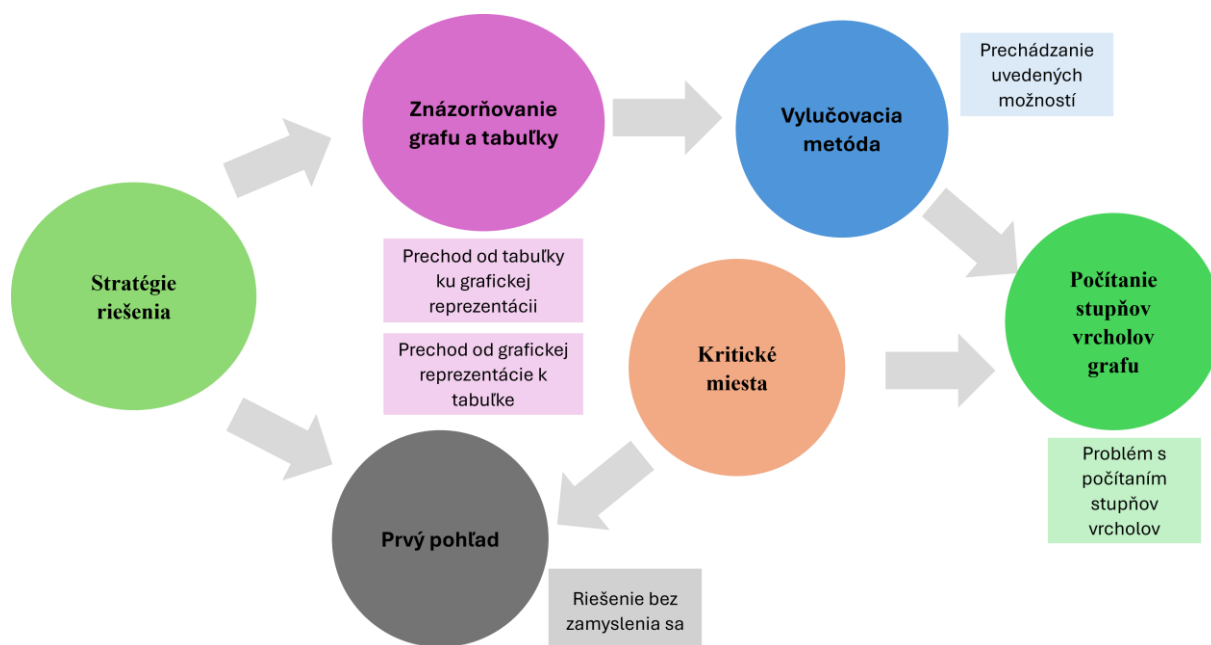
Obrázok 3: Žiaci, ktorí pri riešení úlohy 1 nepoužívali znázornenia, dospeli prevažne k nesprávne mu riešeniu bez hlbšieho zamyslenia

Všetci žiaci uviedli, že zadanie bolo formulované zrozumiteľne. Napriek tomu väčšina z nich pristúpila k opakovanému prečítaniu zadania pre uistenie: „Tak, zrozumiteľné to bolo, ale prečítala som si to viackrát, aby som sa uistila, či to bolo správne“.

Žiaci uviedli, že s podobnými úlohami sa stretli na súťaži iBobor a príležitostne aj na hodinách

informatiky – ako bonusové úlohy v testoch: „Je to ako iBobor test. Máme takéto na testoch z informatiky, ako bonusovú úlohu.“

Úlohu vnímali ako informatickú, zameranú na logické myslenie, a prirovnávali ju k hre šach: „Podobá sa to na Šach. Proste nájdenie tých pravidiel tej úlohy a ďalej s nimi pokračovať. Bolo to na logiku.“



Obrázok 4: Výsledok trojfázového kódovania rekonštrukcie riešenia úlohy 1 – kódovací diagram

Frekvenčná analýza odpovedí poukázala na prítomnosť výrazného distraktora medzi ponúknutými odpoveďami. Kalibrácia s testom AM zaradila túto úlohu do pásma priemernej diskriminačnej schopnosti, čo naznačovalo určitý potenciál pre aktiváciu AM, ktorý však nebol plne využitý. Kvalitatívna analýza poskytla v tomto prípade presvedčivé vysvetlenie: u značnej časti žiakov došlo k okamžitému zameraniu pozornosti na silný distraktor, čo zabránilo aktivácii AM už v počiatočnej fáze riešenia.

Zadanie úlohy 2.

Piráti majú veľkú mapu, ktorú rozdelili na 8x8 štvorčekov, pozri obr. 1. Aby nemuseli brať celú mapu na svoju loď, rozhodli sa, že ju zakódujú **do schémy** nasledujúcim spôsobom:

1. **ak** sú všetky štvorčeky v oblasti rovnakej farby **tak** nakresli do schémy **štvorček** tejto farby, **inak** nakresli do schémy kruh a oblasť rozdeľ na 4 podoblasti, pozri obr. 2
2. **opakuj krok 1** pokiaľ nie sú v schéme zakreslené všetky časti mapy, pozri obr. 4 a schému 4.

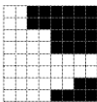
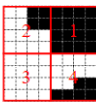
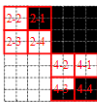
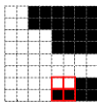
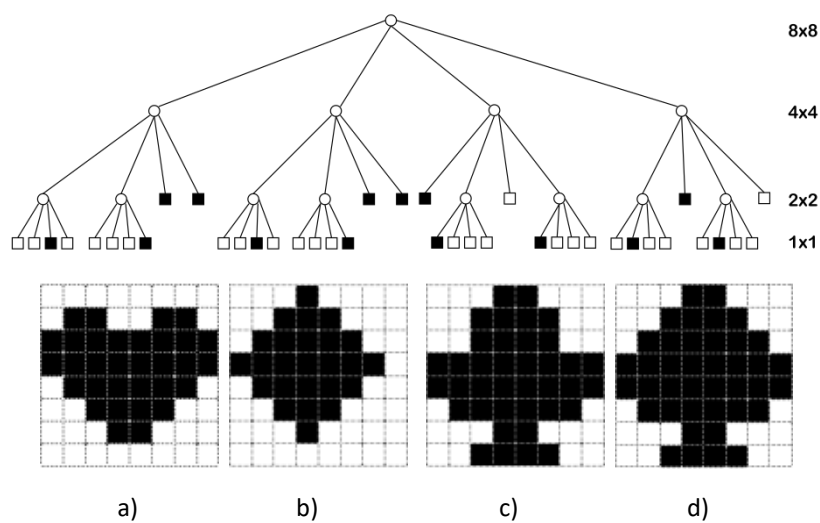
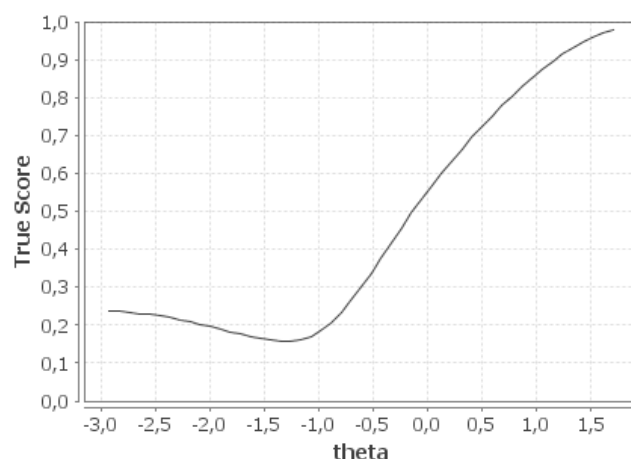
			
obr. 1	obr. 2	obr. 3	obr. 4
			
schéma 1	schéma 2	schéma 3	schéma 4

Schéma ktorej mapy je na tomto obrázku?

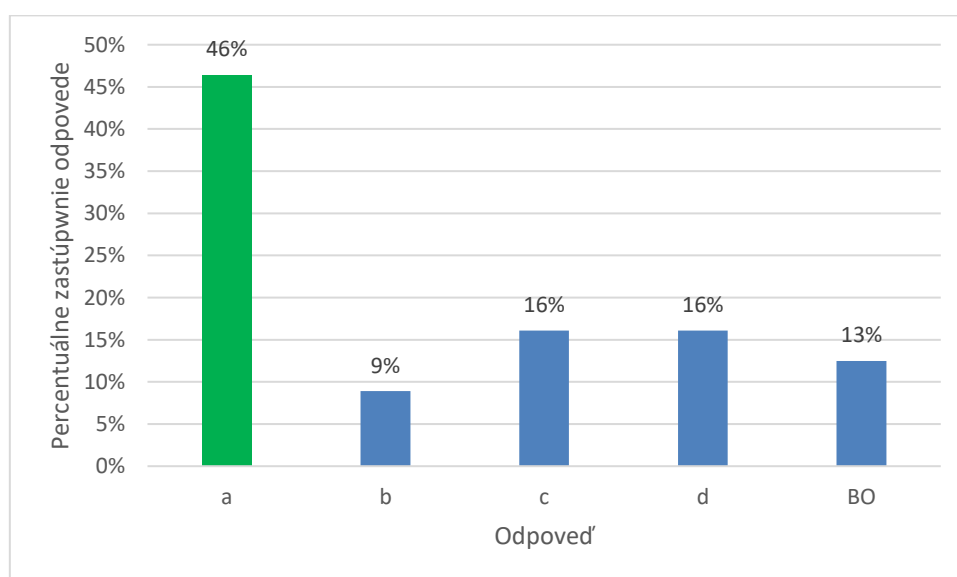


Úloha 2 vykazuje spomedzi všetkých testovaných úloh najvyššiu hodnotu diskriminácie (viď tabuľka 2). Bez signálov výrazného nesúladu s modelom možno túto úlohu považovať za najinformatívnejší prvok testu v danej vzorke. Jej obťažnosť sa zároveň nachádza v strednej oblasti škály AM, čo naznačuje, že ide o úlohu citlivú na rozdiely medzi žiakmi s nízkou až strednou úrovňou AM. Táto úloha má teda potenciál aktivovať AM u typického žiaka so strednou hodnotou ability.



Graf 2: Charakteristická krivka úlohy 2 kalibrovanej s testom AM – na vodorovnej osi je hodnota ability AM (theta), na zvislej osi je pravdepodobnosť správnej odpovede (True Score)

Na grafe 3 je zobrazené percentuálne zastúpenie jednotlivých odpovedí:



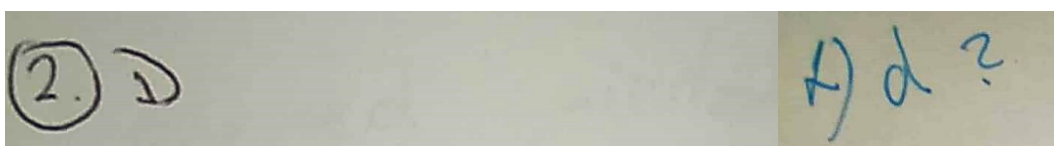
Graf 3: Percentuálne zastúpenie odpovedí v úlohe 2

Skutočnosť, že táto úloha zachytáva konkrétny kognitívny konštrukt naznačuje aj frekvenčná analýza odpovedí. Správna odpoveď výrazne dominovala, zatiaľ čo ostatné odpovede boli zastúpené v podstatne menšej miere a rovnomerne. Úlohu teda môžeme považovať za stredne náročnú s vyváženými distraktormi, s pomerne vysokou mierou zapojenia žiakov do jej riešenia.

Z rozhovorov sme u žiakov zaznamenali pri riešení tejto úlohy dva hlavné typy kognitívnych procesov: prechod medzi tabuľkovou a stromovou reprezentáciou a krokovanie algoritmu uvedeného v zadaní. S tým súviseli aj ťažkosti, ktoré žiaci pri riešení pociťovali. Kritickým

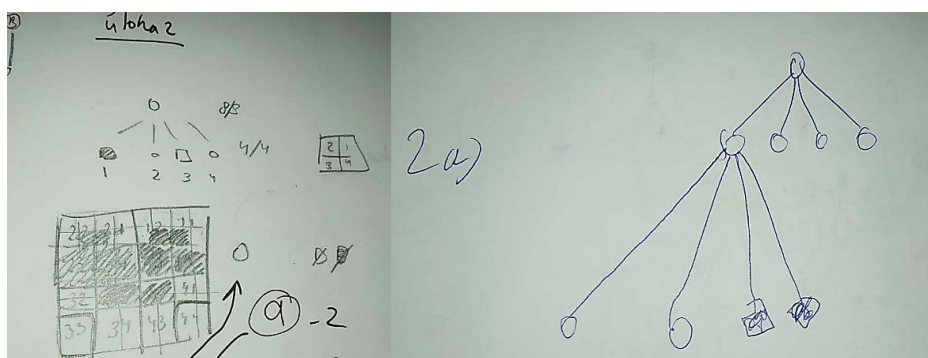
miestom bolo porozumenie stromovej reprezentácii: „Ťažké bolo prísť na to, ako to funguje, tá schéma. Pochopiť ten zápis.“ Po pochopení princípu už bolo riešenie úlohy priamočiare: „Možno skôr to bolo ťažké na to pochopenie – pochopiť čo to znázorňuje na ten začiatok, ale keď som potom prišla na ten princíp, potom nie.“

Žiaci úlohu často riešili vylučovacou metódou: „Išla som vylučovacou metódou. Som si to pozrela či to nesedí a keď tak som šla ďalej.“ Niektorí z nich si pritom nepomáhali žiadnym znázornením alebo si zaznamenávali iba tabuľky: „Riešila som to hlavou – postupovala som podľa toho zadania, pozrela som si jeden obrázok a zisťovala som, či to sedí tomu zápisu.“ V tejto skupine žiakov sme vo väčšine prípadov zaznamenali nesprávne riešenie.

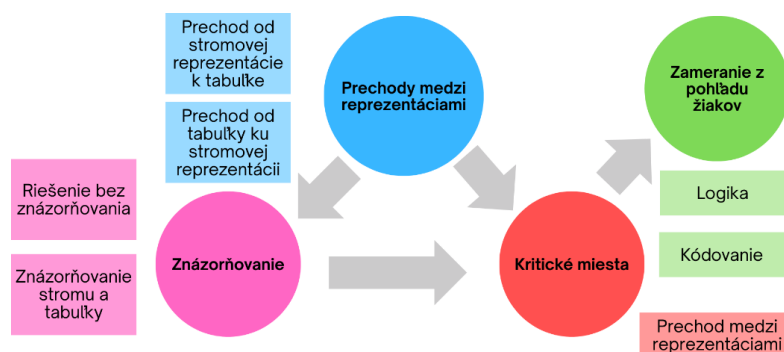


Obrázok 5: Žiaci, ktorí pri riešení úlohy 2 nepoužívali znázorňovanie odpovedali nesprávne

Ku správne riešeniu najčastejšie dospeli žiaci, ktorí si znázorňovali tabuľku aj strom. Ich plánom bolo systematicky prechádzať uvedené možnosti a ku každej vytvoriť príslušný strom. Keďže správna možnosť bola prvá (a), už po prvej kontrole stromu v zadaní našli správne riešenie.



Obrázok 6: Žiaci, ktorí pri riešení úlohy 2 používali znázorňovanie odpovedali zväčša správne



Obrázok 7: Výsledok trojfázového kódovania rekonštrukcie riešenia úlohy 2 – kódovací diagram

Skutočnosť, že úloha 2 aktivovala u žiakov kognitívne mechanizmy spojené s AM potvrdila kvantitatívna aj kvalitatívna analýza. Riešenie úlohy 2 vyžadovalo schopnosť priradiť význam dvom rôznym reprezentáciám a transformovať jednu reprezentáciu na druhú. Práve tento aspekt sa ukázal ako rozhodujúci pri rozlišovaní medzi žiakmi, ktorí v úlohe uspeli, a tými, ktorí zlyhali. Tento výsledok je v súlade s teoretickým rámcom TSR opisujúcim problematiku konverzie medzi semiotickými registrami. Skutočnosť, že úloha sa nachádzala v pásme strednej náročnosti, zároveň vysvetľuje, prečo sa jej diskriminačný potenciál dokázal prejavovať aj v málo početnej a relatívne homogénnej vzorke žiakov.

Zadanie úlohy 3.

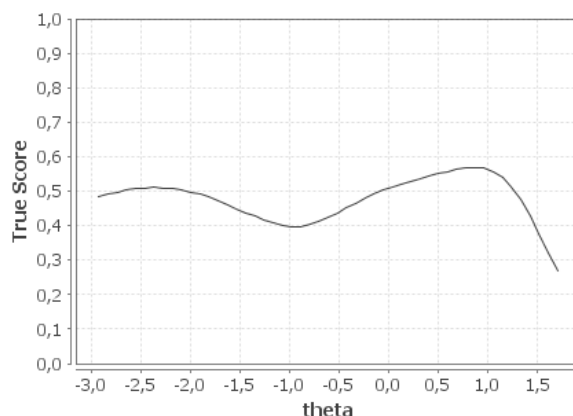
Systém podľa skóre slova vyhodnocuje, z ktorého jazyka slovo pochádza. Skóre slova vypočíta podľa tabuľky:

začína písmenom p	-2
končí písmenom b	-2
má viac ako 6 znakov	+3
je v ňom q, za ktorým nasleduje r alebo y	-4
má vedľa seba tri samohlásky (a, e, i, o, u)	+5
obsahuje apostrof	+1

Ak vyjde skóre **menšie ako 0**, systém vyhodnotí, že slovo je z jazyka vydrovčina. Inak systém vyhodnotí, že slovo je z jazyka bobrovčina. Napríklad pre slovo **palliob** systém vypočíta skóre $-2 - 2 + 3 = -1$ a vyhodnotí, že je z jazyka vydrovčina. Systém dostane slová **paqroob puue t'seqrub meoub lai'laiqy**. Koľko z nich vyhodnotí, že sú z jazyka vydrovčina?

- a) 3
- b) 1
- c) 2
- d) 4

Úloha 3 predstavuje opačný protipól výsledkov uvedených v tabuľke 2 – vykazuje veľmi nízku hodnotu diskriminácie. V praktickej rovine to znamená, že úloha v tejto podobe má len minimálnu diagnostickú hodnotu a k meraniu AM prispieva zanedbateľne.



Graf 4: Charakteristická krivka úlohy 3 kalibrovanej s testom AM – miera informácie, ktorú úloha nesie o AM je prakticky nulová

Analýza rozhovorov opäť poukázala na dva dominantné typy kognitívnych procesov, ktoré žiaci uplatňovali pri riešení úlohy. Tentokrát: systematické overovanie podmienok uvedených v tabuľke a realizáciu aritmetických výpočtov. Prvý typ procesu dokumentuje napríklad výpoveď žiačky: „Zapisovala som si podľa toho slova podľa podmienok som si vypísala tie čísla a z toho som zistila výsledok“.

Úloha zároveň viedla žiakov k používaniu viacerých foriem zápisu. Identifikovali sme tri základné typy: zápis priebehu aritmetických výpočtov, zaznamenanie výsledku výpočtu priradeného ku konkrétnemu slovu a využívanie skratiek reprezentujúcich príslušnosť slova k jazyku vydrovčina alebo bobrovčina. Tento spôsob práce ilustruje výpoveď žiaka: „Ja som si písal čísla a potom k tomu že bobr.“ Zároveň sa ukázalo, že nie všetci žiaci využívali všetky uvedené typy zápisu, čo dokladá vyjadrenie: „Ja som tam písal iba skratky, že bbb.“

Žiaci opakovane poukazovali na to, že kritickým aspektom riešenia bola udržanie pozornosti, a to najmä pri súčasnom kontrolovaní splnenia podmienok a pri realizácii aritmetických operácií. Tento problém sa objavoval vo forme prehliadnutia niektorej z podmienok alebo formálnej chyby vo výpočte, ako naznačujú nasledujúce výpovede: „Ja som napríklad zabúdala niektoré tie podmienky, som zistila, že mi tam vyšiel nejaký výsledok a keď som sa k tomu vrátila, tak som zistila, že mi tam chýba nejaká podmienka...“, „Prečítala som si to viackrát aby som si skontrolovala, či tam dobre zapisujem tie čísla...“ a „Ja som zabudla správne zapísať mínusko“.

Z hľadiska subjektívneho vnímania charakteru úlohy žiaci zdôrazňovali jej nároky na presnosť a pozornosť k detailom. V kontexte informatiky si úlohu asociovali najmä s procesom kódovania, kde aj drobná nepozornosť vedie k chybe, zatiaľ čo v matematickom kontexte ju prepájali predovšetkým s riešením aritmetických úloh. Tieto asociácie ilustrujú nasledujúce

vyjadrenia: „*To mi neprišlo nejak moc logické, skôr daj pozor na details*“, „*V informatike pri kódovaní, keď spraviš chybu v pozornosti...*“ a „*Možno z matiky keď počítaš príklady, mínusko správne zapísať*“.



Obrázok 8: Výsledok trojfázového kódovania rekonštrukcie riešenia úlohy 3 – kódovací diagram

Kvalitatívna analýza teda objasnila dôvody, pre ktoré úloha vykazovala nízku hodnotu diskriminačného parametra. Ukázalo sa, že úloha v skutočnosti overovala schopnosť udržať pozornosť pri kontrole viacerých podmienok a pri realizácii aritmetických výpočtov.

ZÁVER

Výsledky pilotného výskumu naznačujú, že úlohy zo súťaže Bebras môžu predstavovať zmysluplný a hodnotný zdroj úloh pre rozvoj AM v súlade so zisteniami, ku ktorým dospeli aj Sarmasági a kol. (2025) a Gulbahar a kol. (2025). Nie však automaticky. Zároveň sa ukázalo, že samotná podoba zadania a jeho zdanlivá súvislosť s AM nezaručuje reálnu aktiváciu kognitívnych procesov spojených s AM v procese riešenia.

Zmiešaný dizajn výskumu nám umožnil zistiť, že k neaktivovaniu AM môže viesť viacero faktorov. Na úrovni samotnej úlohy môže ísť o jemné dizajnové details, ako je prítomnosť silného distraktora, nutnosť prehľadávania veľkého množstva prípadov, realizácia aritmetických výpočtov náchylných na formálne chyby, prípadne celková koncepčná zložitosť zadania. Tieto prvky môžu presmerovať kognitívnu činnosť riešiteľa do roviny, v ktorej dominuje kontrola detailov, udržiavanie pozornosti alebo mechanické počítanie, čím sa zužuje priestor pre rozvinutie procesov typických pre AM.

Zároveň sa ukazuje, že miera aktivácie AM nie je výlučne vlastnosťou úlohy, ale závisí aj od kognitívnej výkonnosti žiaka, ktorý je s úlohou konfrontovaný. Žiak s vyššou úrovňou rozvinutosti určitých kognitívnych schopností môže prekážky spojené s dizajnom úlohy

prekonať a vytvoriť si priestor na zapojenie procesov AM, zatiaľ čo u iného žiaka sa tie isté procesy nemusia aktivovať vôbec. Tento pohľad dopĺňa a rozširuje existujúce zistenia, ktoré poukazujú na význam interakcie medzi charakteristikami úlohy a charakteristikami riešiteľa (Datzko a Datzko, 2021; Tomcsányiová a Tomcsányi, 2014; Dobiáš, 2023; Budinská a Miková, 2017). V tomto kontexte sa ako mimoriadne vhodný analytický rámec ukázali nástroje teórie odpovede na položku. Tieto modely nám poskytli možnosť identifikovať nielen mieru informácie, ktorú úloha nesie o AM, ale aj konkrétnu oblasť na škále schopnosti, v ktorej sa jej informačný potenciál realizuje.

V ďalších fázach výskumu bude preto nevyhnutné pracovať s dostatočne heterogénnou vzorkou, ktorá umožní zachytiť variabilitu úrovni AM a v ktorej sa identifikované faktory budú môcť plnohodnotne prejavovať. Dôležitým metodologickým krokom pri hlavnom zbere dát vo fáze, kedy bude realizovaná kvalitatívna vetva výskumu, bude úprava protokolu rozhovorov a prechod na individuálnu formu rozhovorov. Takýto prístup by mal umožniť získanie vecnejších a dátovo nasýtenejších výpovedí, ktoré poskytnú hlbší vhľad do skutočného zamerania úloh, identifikujú konkrétne prvky AM aktivované pri ich riešení, prípadne objasnia dôvody, pre ktoré k ich aktivácii nedošlo.

Literatúra

AINSWORTH, S., 1999. The functions of multiple representations. *Computers a Education*, 33(2–3), 131–152. Dostupné na internete: [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00029-9)

AKSU, G., GÜZELLER, C. O. a ESER, M. T., 2019. JMETRIK: Classical test theory and item response theory data analysis software. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(2), 165–178. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.21031/epod.483396>

ARTIGUE, M., 2002. Learning mathematics in a CAS environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7, 245–274. Dostupné na internete: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022103903080>

BAKER, F. B. a KIM, S. H., 2004. *Item response theory: Parameter estimation techniques*. 2. vyd. Boca Raton: CRC Press. Dostupné na internete: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1253877>

BRÅTING, K. a KILHAMN, C., 2020. Exploring the intersection of algebraic and computational thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 23, 170–185. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/342347516_Exploring_the_intersection_of_algebraic_and_computational_thinking

BROUSSEAU, G., 2011. La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation a didactique*, 5(1), 101–104. Dostupné na: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1005>

BUDINSKÁ, L. a MIKOVÁ, K., 2017. Graph Tasks in Bebras Contest: What does it have to do with gender? S. 83–90. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/323135118_Graph_Tasks_in_Bebras_Contest_What

_does_it_have_to_do_with_gender

BURGOS, M., TIZÓN-ESCAMILLA, N. a GODINO, J. D., 2024. Expanded model for elementary algebraic reasoning levels. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(7), em2475. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.29333/ejmste/14753>

CAJORI, F., 1928. The early history of partial differential equations and of partial differentiation and integration. *American Mathematical Monthly*, 35(4), 459–467. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00029890.1928.11986877>

CRESWELL, J. W., 2012. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4. vyd. Boston, MA: Pearson. Dostupné na internete: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=757162>

CRESWELL, J. W., 2015. *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-1-4833-5904-5. Dostupné na: https://perpustakaan.poltekkes-malang.ac.id/assets/file/ebook/A_Concise_Introduction_to_Mixed_Methods_Research.pdf

DAGIENĖ, V. a FUTSCHEK, G., 2008. Bebras international contest on informatics and computer literacy: criteria for good tasks. In: MITTERMEIR, R. T. a SYSLO, M. M., eds. *Informatics Education – Supporting Computational Thinking*. Lecture Notes in Computer Science, 5090. Springer, s. 19–30. Dostupné na internete: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-69924-8_2

DAGIENĖ, V., SENTANCE, S. a STUPURIENĖ, G., 2017. Developing a Two-Dimensional Categorization System for Educational Tasks in Informatics. *Informatica*, 28(1), 23–44. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/315831218_Developing_a_Two-Dimensional_Categorization_System_for_Educational_Tasks_in_Informatics

DANIEL, D., 2025. Poučenia z prvej etapy validácie testu algebrického myslenia. In: VONDROVÁ, N., ed. *Dva dny s didaktikou matematiky 2025: Sborník příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 25–34. ISBN 978-80-7603-642-0.

DATZKO, C. a DATZKO, S., 2021. Aspects of Designing a Successful Bebras Challenge. *ISSEP 2021 Online Local Proceedings*.

DE AYALA, R. J., 2009. *The theory and practice of item response theory*. New York: Guilford Press. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/227596113_RJ_DE_AYALA_2009_The_Theory_and_Practice_of_Item_Response_Theory

DOBIAS, V., 2023. Results of socially disadvantaged pupils in the Bebras challenge 2022.

DOUADY, R., 1987. Un exemple d'ingénierie didactique où sont à l'œuvre jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes*, 5, 1–17. Dostupné na: https://www.numdam.org/item/PSMIR_1987__5_A1_0/

DUVAL, R., 1995. *Semiosis et pensée humaine: Sémiotiques, registres et apprentissages*

intellectuals. Bern: Peter Lang. Dostupné na internete: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1499837>

DUVAL, R., 2006. A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1–2), 103–131. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>

DUVAL, R., 2017. *Understanding the mathematical way of thinking: The registers of semiotic representations*. Cham: Springer. Dostupné na: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-56910-9>

EMBRETSON, S. E. a REISE, S. P., 2000. *Item response theory for psychologists*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

ESTEVE, M. R., 2008. Symbolic language in early modern mathematics: The algebra of Pierre Hérigone (1580–1643). *Historia Mathematica*, 35(4), 285–301. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.hm.2008.05.003>

GODINO, J. D. et al., 2015. Levels of algebraic reasoning in primary and secondary education. In: *Proceedings of CERME9*, s. 426–432.

GOLDIN, G. A., 1998. Representational Systems, Learning, and Problem Solving in Mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 17, 137–165. Dostupné na internete: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80056-1](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80056-1)

GULBAHAR, Y. et al., 2025. Evaluating interactive tasks through the lens of computational and algebraic thinking. *Olympiads in Informatics*, 19, 63–86. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.15388/oi.2025.05>

JANVIER, C., ed., 1987. *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. Dostupné na internete: <https://psycnet.apa.org/record/1987-97166-000>

KAPUT, J., 2008. What Is Algebra? What Is Algebraic Reasoning? In: KAPUT, J. J., CARRAHER, D. W. a BLANTON, M. L., eds. *Algebra in the Early Grades*, s. 5–17. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Dostupné na internete: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2514783>

KILHAMN, C. a BRÅTING, K., 2019. Algebraic thinking in the shadow of programming. In: *Proceedings of CERME11*, s. 566–573.

MEYER, P., 2014. *Applied measurement with JMETRIK*. New York: Routledge. ISBN 9780203115190. Dostupné na: <https://doi.org/10.4324/9780203115190>

NAVARRO, E. a DE SOUSA, M., 2023. The concept of computational thinking in mathematics education. *Journal of Mathematics and Science Teacher*, 3.

PEDERSEN, P. L. a BJERRE, M., 2021. Two conceptions of fraction equivalence. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 135–157. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10030-7>

SALDAÑA, J., 2014. *Thinking qualitatively: Methods of mind*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Dostupné na internete: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2560933>

SARMASÁGI, P. et al., 2025. Bridging algebraic and computational thinking... *Informatics in Education*, 24(2), 343–376. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.15388/infedu.2025.13>

SELBY, C. a WOOLLARD, J., 2013. Computational thinking: the developing definition. Dostupné na: <http://eprints.soton.ac.uk/356481>

SHERIN, B. L., 2001. How students understand physics equations. *Cognition and Instruction*, 19(4), 479–541. Dostupné na Dostupné na internete: https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1904_3

ŠVARÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K., 2014. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických viedach*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMCSANYIOVA, M. a TOMCSÁNYI, P., 2014. Analysis of tasks in the Slovakian Bebras contest 2013/14. *Journal of Technology and Information*, 6, 122–136.

VAN DER LINDEN, W. J. a HAMBLETON, R. K., eds., 1997. *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.

VAN DER VEGT, W., 2018. Predicting the difficulty level of a Bebras task. *Olympiads in Informatics*, 7, 132–139.

VERGNAUD, G., 2009. The theory of conceptual fields. *Human Development*, 52(2), 83–94. Dostupné na: <https://doi.org/10.1159/000202727>

Autor

Mgr. Dušan Daniel

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave

Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava

dusan.daniel@fmph.uniba.sk

EDUCATIONAL SIGNIFICANCE (VALUE) OF CULTURAL HERITAGE OBJECTS IN THE CONTEXT OF MUSEUM WORK IN EASTERN EUROPE

Iurii Demediuk

Abstrakt

This research examines the complexity of defining the value of cultural heritage objects within the framework of museum pedagogy in Eastern Europe, with particular emphasis on the challenges posed by the ongoing Russian–Ukrainian war since 2014. The study argues that the traditional criteria used to assess the significance of museum objects—historical, artistic, scientific, educational, ethnographic, aesthetic and cultural—are insufficiently flexible in wartime conditions, when the destruction, displacement, and politicisation of heritage become deliberate instruments of aggression. The article analyses Ukrainian legislation, international standards (UNESCO, ICOM), and recent museum practices to identify how value categories must be reconsidered to ensure both the protection and the pedagogical usability of museum items.

Special attention is given to the processes of evacuation, risk assessment, and prioritisation of objects during emergencies, which reveal asymmetries between legal norms, institutional capabilities, and real wartime threats. Museum pedagogy is presented not only as an educational practice, but as a tool for safeguarding cultural identity, resilience, and collective memory under conditions of conflict. The study demonstrates that cultural heritage in Ukraine has become a target of symbolic violence aimed at delegitimising Ukrainian identity, which increases the necessity of redefining museum value through a combination of scholarly, societal, and security-based criteria. The findings highlight the need for an integrated, context-sensitive approach to evaluating and managing cultural heritage in Eastern Europe today.

Key words: museum pedagogy; cultural heritage; value assessment; education; Eastern Europe

INTRODUCTION

The armed aggression of Russia against Ukraine ongoing since 2014, including missile and drone attacks across the entire territory of Ukraine, has compelled employees of state and municipal authorities, as well as practical experts in the field of cultural heritage protection, to seek ways not only to evacuate populations under threat but also to preserve cultural property, in particular museum artifacts.

Given the large number of objects belonging to the Museum Fund of Ukraine and those included in the State Register of National Cultural Heritage of Ukraine, the issue of the actual value of these objects becomes particularly significant. The regulatory and legal framework adopted by Ukraine requires the evaluation (determination of value) of objects that possess the

status of material and cultural property (museum artifacts, etc.). Therefore, the issue of assessing cultural value is not merely theoretical but has direct practical implications.

A widely known illustration of the complexity of determining the value of museum artifacts is the story surrounding one of the first mechanical calculators in the world—the calculating machine *La Pascaline*, created by the renowned mathematician Blaise Pascal in 1642. Although the auction was scheduled to take place in Paris on 19 November 2025, following an appeal from the scientific community, an administrative court temporarily blocked the export permit for the artifact, and the British auction house Christie's suspended the sale (BBC, 2025).

Christie's described the artifact as “the most important scientific instrument ever offered at auction” and expected to receive between two and three million euros for it. The device, decorated with black wood and brass elements, was described as “the first attempt in history to replace the work of the human mind with a machine.” However, the planned sale provoked resistance among scholars and heritage researchers, who demanded that the possible export of the rarity be blocked and that it be granted the status of a “national treasure.” Among those who submitted the request was the heritage protection association *Sites & Monuments*. The court supported the request and temporarily suspended the validity of the export certificate. Following this decision, Christie's announced that it was suspending the auction until a final ruling was made and that it would act in accordance with the instructions of the artifact's owner (BBC, 2025).

The French Ministry of Culture confirmed that the export certificate had been issued legally, having been approved by two experts: one from the National Conservatory of Arts and Crafts (CNAM) and another from the Louvre (BBC, 2025).

The judge, however, stated that there were “serious doubts” regarding the legality of the permit, and therefore its effect would be suspended until a final decision was reached. The court considered that the historical and scientific value of the artifact might meet the criteria of a “national treasure,” which entails additional legal protection under French legislation (BBC, 2025).

As can be seen, the issue of the value of museum artifacts, as well as artifacts outside museum collections, remains debatable and extends beyond expert discussions, since it has clear public significance.

The question of the value of museum artifacts concerns not only the evacuation of objects during crisis situations according to the gradation established by legislation but also the commercial circulation of artifacts. Just as Ukraine has first and second evacuation priorities (and more recently a third), Türkiye has first- and second-class listed buildings in the context of protecting architectural and historical monuments.

Such an approach to cultural value also acquires additional meaning through the famous statement by Pablo Picasso that art is a lie that allows us to realize the truth. This statement by the renowned artist can also be applied to museum artifacts, which may possess not only material or spiritual value but also educational value, functioning as instruments for the acquisition of competencies through their specific didactic properties. However, the absence of

clearly defined criteria in certain countries may lead to errors that can ultimately result in the loss of cultural value.

In light of these circumstances, it is important to understand and define museum artifacts as part of cultural heritage in general, as well as educational resources. Particular attention should also be paid to the specific features of defining the cultural heritage of the Ukrainian people, whose national—or more precisely cultural—identity is being questioned in the context of Russian aggression, which itself serves as a deliberate attempt to legitimize that aggression.

The study employs methods of comparative and critical analysis.

The research is based on three groups of sources:

- international documents and standards of UNESCO and ICOM, as well as acts of national legislation that establish universal criteria of cultural value;
- works of Ukrainian scholars in the field of museum pedagogy and cultural heritage (Zhukovska; Kara-Vasylieva; Stoliaryk);
- analytical materials addressing the impact of war on the cultural heritage of Ukraine, including state programs, protection strategies, and recommendations of the international community.

The study also partially incorporates the results of surveys and interviews with museum professionals from museums of different levels in Türkiye, conducted during a one-month research internship at TOBB ETU University of Economics and Technology (Ankara, Republic of Türkiye) under the academic supervision of Professor Vedat Özsoy.

Methodologically, the research relies on a hierarchy of criteria of cultural value that combines material, intangible, and pedagogical dimensions, as well as on the principles of prioritizing museum objects in emergency situations. In addition, the study applies the method of content analysis to discursive materials that address the evacuation and protection of cultural property in wartime conditions and under the threat of destruction or damage.

RESULTS

The analysis makes it possible to distinguish four groups of criteria that significantly influence the evaluation of the value of cultural heritage objects within the framework of museum pedagogy in Eastern Europe.

Universal Criteria of Cultural Value

These include historical, artistic, scientific, and memorial value, as well as authenticity (UNESCO, 1972). All of these remain relevant for determining the pedagogical significance of an exhibit: a museum object becomes a carrier of knowledge only if its authenticity is preserved and it is capable of representing a specific segment of cultural heritage.

In the case of Ukraine, this can be observed in collections that possess a dual status—as works of art and as documents of ethnocultural memory (Kara-Vasylieva, 2013). Such objects are used in museum pedagogy to develop critical thinking, historical awareness, and cultural identity.

Socio-Cultural Criteria Specific to Eastern Europe

The Eastern European context includes multilayered historicity, polyvalent cultural influences, and a long experience of political occupations and wars. Therefore, criteria of symbolic and representative value become particularly important—namely the ability of an object to reflect collective experience, trauma, or resilience of a community (Zhukovska, 2008).

In this region, museum pedagogy uses exhibits not only as objects of knowledge but also as instruments of social therapy, identity reconstruction, and the overcoming of traumatic historical experiences.

Criteria for Prioritization during Evacuation and Emergency Situations

The war in Ukraine has demonstrated that traditional criteria alone are insufficient. The following factors have become particularly significant: the irreplaceability and uniqueness of the object; the risk of loss or destruction; its value for the national security of cultural memory; and its exhibition and communication potential.

These criteria determine which objects belong to the “first priority” evacuation group—that is, those that must be preserved first. Such an approach corresponds with international ICOM recommendations regarding museum risk management (ICOM, 2017).

Many museums in Ukraine have already introduced a division of collections into first- and second-priority evacuation groups, although this classification has not yet been fully formalized at the national level. Within museum pedagogy, this classification is important because it determines which objects remain accessible for educational programs during periods of crisis.

Pedagogical Criteria of Value

A museum object possesses pedagogical value if it stimulates interpretation, enables the exploration of interdisciplinary connections, contributes to the development of civic awareness, and has the potential for emotional engagement (Stolyaryk, 2016).

In wartime conditions, additional criteria emerge, including the ability of an object to support national morale, demonstrate the resilience and continuity of culture, and serve as a resource for addressing trauma and collective memory.

The perspectives of museum professionals from the Eastern European region were also identified during the research through interviews conducted as part of the internship in the Republic of Türkiye. Six professionals representing five museum institutions in Ankara and Istanbul were interviewed, including staff from historical and archaeological museums as well as an art gallery.

DISCUSSION

The results obtained indicate that the system for determining cultural value in Eastern Europe is currently undergoing a process of transformation. Ukraine has become a region where international cultural heritage standards have acquired immediate practical relevance in real time.

Most of the universal criteria established by UNESCO and ICOM remain valid; however, they are increasingly supplemented by new dimensions emerging from wartime experience. These include urgency, mobility, degree of risk, and the communicative resilience of cultural objects. Under such conditions, museum pedagogy acquires a strategic dimension, becoming a means of protecting cultural memory through interpretation and education.

The Ukrainian Procedure for Evacuation in Case of Threat or Occurrence of Emergency Situations (hereinafter – Procedure No. 1) stipulates that the planning of the evacuation of material and cultural property shall be carried out on the basis of a list of material and cultural assets that are state-owned and subject to mandatory evacuation from territories of possible hostilities, territories of active hostilities, and territories of active hostilities where state electronic information resources operate, in accordance with Appendix 1 to this Procedure (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2013, 2025).

Decisions of state authorities, military state administrations, local self-government bodies, business entities, and other legal entities may determine lists, volumes, and the order of evacuation of material and cultural property under their ownership or management that are not included in the list of material and cultural assets in state ownership subject to mandatory evacuation from territories of possible or active hostilities in accordance with Appendix 1 and that are nevertheless subject to evacuation from such territories (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2013, 2025).

Appendix 1 to the aforementioned Procedure further specifies that the Ministry of Culture, other central and local executive authorities, and the National Academy of Sciences are responsible for planning the evacuation of cultural property as defined in Article 1 of the Law of Ukraine “On the Export, Import and Return of Cultural Property.” This includes, in particular, objects that are part of the Museum Fund of Ukraine, items entered in the State Register of National Cultural Heritage of Ukraine, as well as documents belonging to the State Library Fund of Ukraine (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2013, 2025).

Article 1 of the Law of Ukraine “On the Export, Import and Return of Cultural Property” (1999, 2024) defines cultural property as objects of material and spiritual culture that possess artistic, historical, ethnographic, or scientific significance and are subject to preservation, reproduction, and protection in accordance with the legislation of Ukraine. These include, in particular:

- original works of painting, graphic art, and sculpture, artistic compositions and assemblages made from any materials, as well as works of decorative, applied, and traditional folk art;
- objects related to historical events, the development of society and the state, the history of science and culture, as well as objects associated with the life and activities of prominent

figures of the state, political parties, public and religious organizations, science, culture, and the arts;

- objects of museum significance discovered during archaeological excavations;
- rare books and other publications that possess historical, artistic, scientific, or literary value, whether individually or as part of collections;
- manuscripts and incunabula, early printed books, archival documents including film, photographic, and sound records, either individually or within collections;
- unique and rare musical instruments;
- various types of weapons that possess artistic, historical, ethnographic, or scientific value;
- rare postage stamps and other philatelic materials, either individually or as part of collections;
- rare coins, orders, medals, seals, and other collectible items;
- zoological collections that possess scientific, cultural-educational, instructional, or aesthetic value;
- rare collections and specimens of flora and fauna, mineralogy, anatomy, and paleontology;
- family heirlooms—cultural objects that have the character of personal or family possessions;
- collections of cultural property—homogeneous or thematically assembled heterogeneous objects which, regardless of the individual cultural value of each item, collectively form artistic, historical, ethnographic, or scientific value.

However, only at the end of the fourth year of the ongoing Russian–Ukrainian war did the Government of Ukraine adopt the Procedure for the Temporary Relocation (Evacuation) of Cultural Property (museum objects and objects of museum significance belonging to the state part of the Museum Fund of Ukraine) during martial law and their return (hereinafter – Procedure No. 2). Procedure No. 2 establishes that cultural property shall be divided into separate storage groups for sequential evacuation in order to ensure proper accounting and control over their movement. This distribution is carried out by the custodian of the relevant group (if available) or by the chief custodian. The chief custodian of the institution prepares lists of cultural property or consolidates existing lists (if available), compiles a consolidated list with the distribution of cultural property according to evacuation priority, and submits it for approval. The consolidated list of cultural property according to the evacuation sequence is approved by the head of the institution or an authorized person (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2026).

The first priority of temporary relocation (evacuation) includes unique cultural objects belonging to the state part of the Museum Fund of Ukraine that possess exceptional artistic, historical, ethnographic, and scientific significance. These may include works of painting, sculpture, and graphic art that represent cultural values of national and global importance; unique objects reflecting the formation, development, and consolidation of the Ukrainian state; objects representing the cultural characteristics of indigenous peoples and local communities; unique natural history specimens of major scientific interest; and items containing precious

metals and gemstones. The first-priority evacuation should also include collection and inventory documentation (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2026).

The second priority of temporary relocation (evacuation) includes cultural objects belonging to the state part of the Museum Fund of Ukraine, such as the most valuable works of painting, sculpture, graphic art, and decorative and applied arts of national significance, exhibits reflecting the formation, development, and consolidation of the Ukrainian state, as well as natural history objects of nationwide importance (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2026).

The third priority of temporary relocation (evacuation) includes cultural objects belonging to the state part of the Museum Fund of Ukraine, including works of painting, sculpture, graphic art, and decorative and applied arts, as well as monuments of the material and spiritual culture of the Ukrainian people that possess significant artistic and historical value and reflect the characteristics of local history (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2026).

When analyzing both procedures, it remains difficult for both museum practitioners and researchers to determine precisely which objects should be included in each priority group and according to which clearly defined criteria. Such criteria are not explicitly established and largely remain the responsibility of the collection custodian and the head of the museum institution.

It is also important to consider the views of museum professionals from five museum institutions in the Republic of Türkiye (Ankara and Istanbul), who were surveyed in February 2026. One hundred percent of respondents agreed that their institutions preserve extremely valuable artifacts from the perspective of the Turkish state and world history. Fifty percent of respondents agreed, and another fifty percent strongly agreed, that the museum where they work effectively supports educational activities. The majority of respondents agreed that most exhibits in their museums possess high cultural and historical value and consider that most museum objects are significant and influential for visitors (one respondent found it difficult to determine a position regarding this statement) (Demediuk, 2026).

Fifty percent of respondents found it difficult to answer whether there is a significant difference between the value of exhibitions within their museum (two respondents either disagreed or strongly disagreed, while one respondent—identified after anonymization as a specialist with less professional experience—generally agreed). The majority of respondents strongly disagreed or disagreed with the statement that certain exhibitions in their museum make only a minor contribution to the overall value of the institution (one respondent found it difficult to answer this question) (Demediuk, 2026).

Sixty-six percent of respondents agreed or strongly agreed that important works deserving public display exist within collections outside the permanent exhibition of their museum. Two respondents found it difficult to answer this question. At the same time, sixty-six percent of respondents strongly disagreed that the exhibits in their museum could have a greater impact if they were displayed in other museums (two respondents agreed or strongly agreed). The majority of respondents also agreed or strongly agreed that certain artifacts currently held in other museums could be better presented in their own museum (one respondent found it difficult to answer this statement) (Demediuk, 2026).

Regarding the educational dimension, fifty percent of respondents believe that their museum exhibitions contain objects that are important from an educational perspective despite their limited cultural or historical value. The majority of respondents consider the exhibited collections to possess high overall educational value (one respondent found it difficult to answer). Sixty-six percent of respondents disagreed with the statement that their exhibitions contain objects of low educational value (one respondent mostly agreed, while another found it difficult to answer). All respondents agreed that even exhibitions considered to have relatively low educational value may still contribute to the achievement of certain educational objectives (Demediuk, 2026).

Thirty-three percent of respondents believe that the historical or cultural value of exhibitions does not always correspond to their educational value (fifty percent of respondents generally disagreed with this statement, while one respondent found it difficult to answer). Fifty percent of respondents generally agreed that museum exhibitions are organized in a way that supports learning for different age groups (thirty-three percent disagreed, and one respondent found it difficult to answer) (Demediuk, 2026).

Fifty percent of respondents generally agreed with the statement that museums should focus more on education rather than on the preservation of exhibits as cultural and historical heritage (the remaining fifty percent found it difficult to answer this question). The majority of respondents believe that their museum demonstrates a balanced approach between the functions of preservation and education, while one respondent found it difficult to answer. Sixty-six percent of respondents also believe that educationally oriented museum practices positively improve the format of exhibition presentation (one respondent mostly disagreed, and one found it difficult to answer) (Demediuk, 2026).

CONCLUSION

Summarizing the provisions of Ukrainian legislation analyzed in this article, several types of value attributed to cultural property can be identified, including museum, cultural, literary, artistic, aesthetic, historical, ethnographic, and scientific value, as well as cultural-educational and instructional significance. In addition, certain inherent characteristics of cultural objects are emphasized, such as originality, antiquity, uniqueness, and rarity. This raises the important question of developing the most objective approach possible to determine what should truly be considered valuable and according to which factors defined by society and the professional community.

Zhukovska emphasizes that education about cultural heritage during periods of crisis becomes an important component of the formation of cultural self-awareness (Zhukovska, 2008). Similarly, Kara-Vasylieva highlights the role of museum objects as artifacts of cultural memory that serve as keys to interpreting historical experience (Kara-Vasylieva, 2013).

Therefore, the criteria for determining cultural value under wartime conditions do not negate established approaches but rather expand and develop them. In particular, the significance of memorial value is strengthened, the role of emotional and symbolic value increases, and the

concept of the strategic value of museum objects emerges—particularly in relation to identity, resistance, and national memory.

In the context of Eastern Europe, and especially Ukraine, which is experiencing a full-scale war, the criteria for assessing the value of cultural objects have expanded considerably. They now include not only traditional historical, scientific, and artistic characteristics but also criteria related to risk, symbolic meaning, pedagogical significance, and the strategic role of heritage in cultural memory.

Museum pedagogy, grounded in these criteria, plays a crucial role in preserving cultural identity, transmitting historical experience, and strengthening societal resilience. Under wartime conditions, it becomes not merely an educational practice but an integral component of the broader system for protecting cultural heritage.

References

BBC. 2025. *Paris court blocks auction of earliest-known calculator*. [online]. Available at: <https://bbc.com/news/articles/c2kpkq90ygno>.

CABINET OF MINISTERS OF UKRAINE. 2013 (2025). *Resolution On Approval of the Procedure for Evacuation in the Event of a Threat or Occurrence of Emergency Situations* [in Ukrainian]. [online]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/841-2013-%D0%BF#Text>.

CABINET OF MINISTERS OF UKRAINE. 2026. *Resolution Some issues of temporary movement (evacuation) of cultural values (museum objects and objects of museum value of the state part of the Museum Fund of Ukraine) during martial law and their return* [in Ukrainian]. [online]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/229-2026-%D0%BF#n7>.

DEMEDIUK, I. 2026. *Report on the progress of the internship within the doctoral program at TOBB University of Economics and Technology* (Ankara, Republic of Turkey) in February 2026. Olomouc: Palacky University in Olomouc.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. 2017. *ICOM Code of Ethics for Museums*. [online]. Paris: International Council of Museums. Available at: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/code-of-ethics/>.

KARA-VASYLIEVA, T. 2013. *The Ukrainian Icon Painting Tradition* [in Ukrainian]. Kyiv: Dukh i Litera.

LAW OF UKRAINE. 1999 (2024). *Law on the export, import and return of cultural values* [in Ukrainian]. [online]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-14#Text>.

STOLIARYK, R. 2016. *Muzeina komunikatsiia ta pedahohichni praktyky v umovakh transformatsii kulturnoho seredovyshcha* [Museum Communication and Pedagogical Practices in the Context of Cultural Transformation]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv.

UNESCO. 1972. *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*. [online]. Paris: UNESCO. Available at: <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/>.

ZHUKOVSKA, L. 2008. *Muzeina pedahohika: teoretychni y praktychni zasady* [Museum Pedagogy: Theoretical and Practical Foundations]. Kyiv: Lybid.

Autor

Iurii Demediuk

Institute of Education

Fakulty of Education,

Palacký University Olomouc

Czech Republic

e-mail: iurii.demediuk01@upol.cz

PRÁVO AKO NÁSTROJ PODPORY INKLUZÍVNEJ KULTÚRY V ŠKOLÁCH

Natália Direrová

Abstrakt

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje nielen pedagogický, ale aj právny princíp, ktorý reflektuje hodnoty rovnosti, spravodlivosti a ľudskej dôstojnosti vo vzdelávacom procese. Cieľom príspevku je analyzovať úlohu práva ako nástroja podpory inkluzívnej kultúry v školách v podmienkach Slovenskej republiky. Pozornosť sa sústreďuje na právny rámec, ktorý vytvára predpoklady pre inkluzívne vzdelávanie najmä zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon), antidiskriminačný zákon a relevantné medzinárodné dokumenty. Príspevok skúma, do akej miery právne normy podporujú alebo limitujú vytváranie inkluzívnej kultúry v školách, teda prostredia, ktoré rešpektuje rozmanitosť žiakov a systematicky odstraňuje bariéry v prístupe k vzdelávaniu. Zároveň sa analyzuje, ako implementácia právnych princípov v praxi závisí od porozumenia a spolupráce medzi pedagógmi, školskými podpornými tímami a právnymi inštitúciami. Metodologicky príspevok vychádza z právnej analýzy a komparácie právnych predpisov, doplnenej o interpretačný prístup vychádzajúci z pedagogickej teórie inklúzie. Cieľom je poukázať na potrebu chápať právo nie ako obmedzujúci systém, ale ako nástroj, ktorý môže aktívne prispieť k formovaniu inkluzívnej kultúry v školskom prostredí ak je správne aplikované, interpretované a doplnené o vzdelávacie stratégie založené na rešpekte k rôznorodosti.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, právna regulácia, školský zákon, inkluzívna kultúra, právo na vzdelanie, rovnosť príležitostí

ÚVOD

Otázka inkluzívneho vzdelávania patrí v súčasnosti medzi významné témy pedagogického aj právneho diskurzu. Moderné vzdelávacie systémy sa čoraz viac orientujú na zabezpečenie rovnosti príležitostí a spravodlivého prístupu ku vzdelaniu pre všetky deti bez ohľadu na ich zdravotný stav, sociálne zázemie alebo individuálne schopnosti. Tento prístup vychádza z presvedčenia, že vzdelanie by malo byť dostupné každému dieťaťu a že školy by mali byť schopné reagovať na rôznorodosť potrieb žiakov (Ainscow, M., Booth, T., a Dyson, A., 2006)

V pedagogickej praxi sa však neraz objavuje názor, že právo predstavuje skôr obmedzujúci prvok než nástroj podpory. Právne normy bývajú vnímané najmä ako súbor pravidiel, ktoré stanovujú povinnosti, administratívne postupy a sankcie. V kontexte inkluzívneho vzdelávania by však právo malo byť chápané predovšetkým ako ochranný rámec, ktorý zabezpečuje rovnosť príležitostí a vytvára podmienky pre spravodlivý prístup ku vzdelaniu.

Právo na vzdelanie patrí medzi základné ľudské práva a je zakotvené v mnohých medzinárodných dokumentoch. Významné postavenie má Dohovor o právach dieťaťa, ktorý

ustanovuje, že pri všetkých rozhodnutiach týkajúcich sa detí musí byť prvoradým hľadiskom ich najlepší záujem (Čl.3 Dohovoru o právach dieťaťa, 1989). Tento princíp predstavuje dôležité interpretačné „vodítko“ aj pri aplikácii právnej úpravy inkluzívneho vzdelávania.

Cieľom tohto príspevku je analyzovať právny rámec inkluzívneho vzdelávania a poukázať na úlohu práva ako nástroja podpory inkluzívnej kultúry v školách. Zároveň sa príspevok usiluje zdôrazniť, že cieľom právnej regulácie by nemalo byť presadzovanie inklúzie ako univerzálneho riešenia za každú cenu, ale vytváranie takých podmienok, ktoré budú v najväčšej možnej miere zodpovedať individuálnym potrebám detí a budú podporovať ich optimálny rozvoj.

Inkluzívne vzdelávanie v medzinárodnom kontexte

Koncept inkluzívneho vzdelávania sa postupne formoval na úrovni medzinárodnej vzdelávacej politiky a medzinárodného práva. Za významný míľnik možno považovať Salamanca deklaráciu prijatú v roku 1994 na Svetovej konferencii o špeciálnych vzdelávacích potrebách organizovanej UNESCO. Tento dokument zdôrazňuje, že školy by mali byť schopné vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich individuálne charakteristiky a mali by sa prispôbovať rozmanitosti ich potrieb (UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, 1994).

Na uvedené princípy nadviazal Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím prijatý Organizáciou Spojených národov v roku 2006. Článok 24 tohto dohovoru zakotvuje právo osôb so zdravotným postihnutím na inkluzívne vzdelávanie bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí (Čl. 24 Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím).

Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím vo Všeobecnom komentári č. 4 zdôrazňuje, že inkluzívne vzdelávanie predstavuje proces transformácie vzdelávacieho systému. Nejde iba o fyzickú prítomnosť žiakov so zdravotným postihnutím v bežných školách, ale o vytvorenie takého prostredia, ktoré umožní všetkým žiakom plnohodnotnú účasť na vzdelávaní (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

Medzinárodné organizácie zároveň poukazujú na to, že úspešná implementácia inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje nielen legislatívne opatrenia, ale aj systematickú podporu pedagogických pracovníkov, dostatočné financovanie a dostupnosť odborných služieb. UNESCO napríklad zdôrazňuje potrebu znižovania bariér vo vzdelávaní a zvyšovania participácie všetkých žiakov na vzdelávacom procese (UNESCO, 2005).

Právny rámec inkluzívneho vzdelávania v Slovenskej republike

Právny základ práva na vzdelanie v Slovenskej republike je zakotvený v Ústave Slovenskej republiky. Podľa článku 42 má každý právo na vzdelanie a školská dochádzka je povinná (Čl. 42 Ústavy Slovenskej republiky). Ústava zároveň garantuje rovnosť v právach a zakazuje diskrimináciu.

Podrobnejšiu právnu úpravu obsahuje zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, ktorý

ustanovuje princíp rovného prístupu ku vzdelávaniu a zohľadňovania individuálnych potrieb detí a žiakov (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní). Tento zákon upravuje aj poskytovanie podporných opatrení pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami.

Dôležitým prvkom právneho rámca je aj zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní, ktorý zakazuje diskrimináciu z rôznych dôvodov vrátane zdravotného postihnutia (Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní).

V európskom právnom kontexte má význam aj Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd. Protokol č. 1 k tomuto dohovoru garantuje právo na vzdelanie (Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd).

Európsky súd pre ľudské práva sa otázkou diskriminácie vo vzdelávaní zaoberal napríklad v prípade D. H. a ostatní proti Českej republike. V tomto prípade súd konštatoval porušenie zákazu diskriminácie pri umiestňovaní rómskych detí do špeciálnych škôl (Rozsudok ESĽP D. H. a ostatní proti Českej republike, 2007). Rozhodnutie zdôrazňuje význam individuálneho posudzovania potrieb dieťaťa a upozorňuje na riziko systémového vylučovania určitých skupín zo vzdelávacieho systému.

Limity inkluzívneho vzdelávania a princíp najlepšieho záujmu dieťaťa

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje jeden z najvýznamnejších konceptov súčasnej pedagogiky a vzdelávacej politiky. Napriek jeho širokej podpore na úrovni medzinárodných organizácií, výskumu aj národných politík je však potrebné reflektovať aj jeho praktické limity. Inklúzia nemôže byť chápaná výlučne ako normatívny cieľ, ktorý sa musí realizovať bez ohľadu na konkrétne podmienky školy, pripravenosť pedagogických pracovníkov alebo individuálne potreby samotných žiakov.

Z právneho hľadiska je kľúčovým východiskom princíp najlepšieho záujmu dieťaťa. Tento princíp je zakotvený v článku 3 Dohovoru o právach dieťaťa, podľa ktorého musí byť najlepší záujem dieťaťa prvoradým hľadiskom pri všetkých rozhodnutiach týkajúcich sa detí (Čl.3 Dohovoru o právach dieťaťa, 1989). Tento princíp má zásadný význam aj v oblasti vzdelávania, keďže každé rozhodnutie o forme vzdelávania, podpore alebo organizácii výučby by malo smerovať k podpore komplexného rozvoja dieťaťa.

V kontexte inkluzívneho vzdelávania to znamená, že samotná prítomnosť žiaka so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v bežnej triede ešte automaticky neznamená, že je naplnený jeho najlepší záujem. Ak inkluzívne prostredie nie je dostatočne pripravené, môže dôjsť k situácii, keď žiak síce formálne navštevuje bežnú školu, avšak v reálnej pedagogickej interakcii nedostáva potrebnú podporu.

Na túto skutočnosť upozorňuje aj odborná literatúra. Podľa Ainscowa inklúzia neznamená len fyzické začlenenie žiaka do školy, ale predovšetkým odstránenie bariér v učení a participácii (AINSCOW, Mel. 1999). Podobne aj Booth zdôrazňuje, že inklúzia je proces, ktorý si vyžaduje systematické zmeny v kultúre školy, v pedagogických postupoch aj v organizačných podmienkach vzdelávania (Booth, T. a Ainscow, M., 2011).

Ak tieto podmienky nie sú splnené, môže inkluzívne vzdelávanie paradoxne viesť k opačnému efektu. Žiak môže zažívať izoláciu, nepochopenie alebo frustráciu, čo môže negatívne ovplyvniť jeho vzdelávacie výsledky aj sociálny rozvoj. Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie upozorňuje, že kvalita inklúzie závisí najmä od dostupnosti podporných služieb, kvalifikácie učiteľov a od spolupráce medzi školou, rodinou a odborníkmi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

V slovenskom právnom poriadku je inkluzívne vzdelávanie zakotvené najmä v školskom zákone, ktorý vychádza z princípu rovného prístupu k vzdelávaniu a zohľadňovania individuálnych potrieb žiakov (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní). Súčasne však právna úprava zachováva aj existenciu špeciálnych škôl a špeciálnych tried. Tento fakt naznačuje, že slovenský model vzdelávania je založený na diferencovanom prístupe, ktorý umožňuje zvoliť formu vzdelávania podľa konkrétnej situácie dieťaťa.

Takýto prístup je v súlade aj s medzinárodnými dokumentmi. Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím síce podporuje inkluzívne vzdelávanie, zároveň však zdôrazňuje potrebu poskytovania primeraných úprav a podpory, ktoré umožnia žiakom efektívne sa zapojiť do vzdelávacieho procesu (Čl. 24 Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím).

Z uvedeného vyplýva, že cieľom právnej regulácie inklúzie by nemalo byť mechanické presadzovanie jednotného modelu vzdelávania, podstatné je vytvárať taký právny a inštitucionálny rámec, ktorý umožní flexibilne reagovať na individuálne potreby žiakov a zároveň zabezpečiť, aby forma vzdelávania podporovala ich rozvoj a dôstojnosť.

Výzvy implementácie inkluzívneho vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky

Hoci slovenská legislatíva deklaruje podporu inkluzívneho vzdelávania, jeho implementácia v pedagogickej praxi prináša viacero výziev. Jedným z najvýznamnejších problémov je rozdiel medzi normatívnou úpravou a reálnymi podmienkami v školách.

Inkluzívne vzdelávanie predpokladá existenciu komplexného systému podpory. Tento systém zahŕňa najmä dostupnosť školských psychológov, špeciálnych pedagógov, pedagogických asistentov a ďalších odborných pracovníkov. Výskumy však poukazujú na to, že slovenské školy často nemajú dostatočné personálne ani materiálne kapacity na zabezpečenie takejto podpory (OECD, 2020).

Podľa analýz Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie je jedným z kľúčových faktorov úspešnej inklúzie systematická príprava učiteľov na prácu s diverzitou žiakov (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). Pedagogickí pracovníci by mali disponovať kompetenciami, ktoré im umožnia prispôsobiť vyučovanie rôznorodým potrebám žiakov a vytvárať prostredie podporujúce participáciu všetkých detí.

V slovenskom kontexte však učitelia často poukazujú na nedostatok metodической podpory, časových kapacít aj odborného vzdelávania. V dôsledku toho môže vzniknúť situácia, keď inkluzívna politika existuje na úrovni legislatívy, avšak jej praktická realizácia je limitovaná nedostatočnými zdrojmi.

Významnú úlohu zohráva aj spolupráca medzi školou, rodinou a odbornými inštitúciami.

UNESCO zdôrazňuje, že inkluzívne vzdelávanie je možné úspešne realizovať len vtedy, ak existuje koordinovaný prístup viacerých aktérov vrátane pedagogických pracovníkov, rodičov a odborníkov z oblasti psychológie či sociálnej práce (UNESCO, 2017).

V slovenskom prostredí sa v posledných rokoch realizujú viaceré reformné opatrenia, ktoré smerujú k posilneniu systému podpory vo vzdelávaní. Ide napríklad o zavádzanie podporných tímov na školách alebo reformu poradenského systému. Napriek tomu je potrebné konštatovať, že proces transformácie vzdelávacieho systému smerom k inklúzii je dlhodobý a vyžaduje si systematické investície do ľudských aj materiálnych zdrojov.

Z hľadiska právnej regulácie preto možno identifikovať dôležitú výzvu. Právo by nemalo iba deklarovať princípy inklúzie, ale zároveň vytvárať mechanizmy, ktoré zabezpečia ich reálne napĺňanie v pedagogickej praxi.

ZÁVER

Budúci vývoj právnej regulácie inkluzívneho vzdelávania by mal smerovať k posilneniu kvality vzdelávacieho prostredia pre všetkých žiakov. Nejde pritom len o legislatívne zmeny, ale aj o širšiu transformáciu pedagogickej praxe a organizačných podmienok škôl.

Jedným z kľúčových aspektov je posilnenie systému podporných opatrení. Medzinárodné organizácie zdôrazňujú, že inkluzívne vzdelávanie si vyžaduje stabilný systém podpory, ktorý zahŕňa odborné služby, metodickú pomoc učiteľom a dostupnosť špecializovaných pedagogických intervencií (UNESCO, 2020).

Dôležitým krokom je aj systematická príprava budúcich učiteľov na prácu v inkluzívnom prostredí. Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie upozorňuje, že inklúzia by mala byť integrálnou súčasťou vzdelávania pedagogických pracovníkov už na úrovni univerzitnej prípravy (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Z pohľadu právnej regulácie je zároveň potrebné zachovať flexibilitu systému. Rôzne deti majú rôzne potreby a nie vždy existuje jedno univerzálne riešenie, ktoré by bolo vhodné pre všetkých. Právny rámec by preto mal umožňovať individuálne posudzovanie situácie každého žiaka a výber takej formy vzdelávania, ktorá najlepšie podporí jeho rozvoj.

Tento prístup korešponduje s myšlienkou inklúzie ako procesu, ktorý sa neustále vyvíja a prispôbuje meniacim sa potrebám spoločnosti aj jednotlivcov. Ako uvádza UNESCO, cieľom inkluzívneho vzdelávania je vytvoriť vzdelávací systém, ktorý dokáže reagovať na diverzitu žiakov a zároveň zabezpečiť rovnosť príležitostí pre všetkých (UNESCO, 1994).

Záverom možno konštatovať, že právo zohráva pri formovaní inkluzívnej kultúry v školách významnú úlohu. Jeho úlohou však nie je len vytvárať normatívny rámec, ale aj podporovať také podmienky, ktoré umožnia reálne napĺňanie princípov inklúzie v pedagogickej praxi. Skutočným cieľom pritom nemá byť inklúzia ako formálna požiadavka, ale inklúzia ako nástroj podpory rozvoja každého dieťaťa.

Literatúra

AINSCOW, M. 2020. *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. In Nordic Journal of Studies in Educational Policy, roč. 6, č. 1, s. 7–16.

AINSCOW, Mel. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. 1. vyd. London: Routledge, 1999. 256 s. ISBN 978-0-203016-61-9

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2011. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3. vyd. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. ISBN 978-1-872001-68-5.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. 2018. *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion*. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>

EURÓPSKY SÚD PRE ĽUDSKÉ PRÁVA. 2007. *D. H. and Others v. the Czech Republic*, rozsudok z 13. novembra 2007. Dostupné na: [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-160352%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-160352%22]})

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris : UNESCO. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris : UNESCO. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNITED NATIONS COMMITTEE ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. 2016. *General Comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. Dostupné na: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

UNITED NATIONS. 1989. *Convention on the Rights of the Child*. Dostupné na: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

UNITED NATIONS. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Dostupné na: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (antidiskriminačný zákon).

Autor

Mgr. Natália Dírerová

Katedra správneho a environmentálneho práva

Právnická fakulta, Univerzita Komenského

Šafárikovo nám. č. 6, P.O.BOX 313, 810 00 Bratislava

natalia.direr@gmail.com

PODPORA A ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ VŮČI SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝM SKUPINÁM U ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Natálie Drahorádová

Abstrakt

Projekt podpory a rozvoje prosociálního chování a empatie vůči sociálně znevýhodněným skupinám u druhostupňových žáků vychází z koncepce rámcových vzdělávacích programů (dále RVP), kde jsou školy chápány jakožto instituce primárně akcentující osvojování faktických poznatků, přičemž složka apelu na výchovu prosociálně orientovaného dospívajícího jedince s morálně ukotvenými společensky přijatelnými hodnotami zaostává. Cílem projektu je skrze plánovaný výzkum zjistit, zda při vkladu speciálně koncipované intervence do výuky žáků druhého stupně dojde k posílení jejich sociability a empatie vůči osobám se sociálním handicapem. Intervence vychází ze současných didaktických principů a implementuje do výuky prvky referující k cílům rozvoje prosociálního a empatického chování vůči sociálně znevýhodněným skupinám. V rámci metodologie výzkumu je využit smíšený model, přičemž realizace kombinuje kvazi-experimentální design, dotazníkové metody a metodu ohniskové skupiny. V neposlední řadě si šetření klade za cíl přispět ke koncepci proinkluzivního školství a podpořit koncept celospolečenské inkluze.

Klíčová slova: sociální znevýhodnění, sociální solidarita, osoby se sociálním znevýhodněním, speciální pedagogika

ÚVOD

Aktuální společenské klima vychází z premisy, že si každý člověk může za své sociálně podmíněné problémy sám, a měl by být tedy schopen si nevyhovující situaci také sám vyřešit. Kromě toho, že toto nastavení stojí proti principům empatie, tolerance a sounáležitosti, nekoresponduje se současnými vědeckými poznatky, které dokládají, že geneze sociálních znevýhodnění nepramení pouze z individuální neschopnosti vyhovět společenským požadavkům, ale rovněž z nedostatečné tolerance vůči osobám s nezdravotní jinakostí. V České republice evidujeme množství incidentů, kdy osoby s etnickou odlišností, LGBTQIA+ osoby, osoby ohrožené chudobou, senioři aj. čelí projevům diskriminace, homofobie, šikany a dalších nežádoucích vzorců chování. V aktuálních kurikulárních dokumentech nalezneme problematiku osobnostních předpokladů se zřetelem k oblasti rozvoje empatie a sociability u žáků rozpracovanou v nižší míře. Daná otázka je diskutována pouze v rovině klíčových kompetencí. Dotýkají se jí kompetence sociální a personální, kompetence k občanství a průřezová témata (RVP ZV, online, cit. 2026-02-19). Ačkoli tyto body v RVP nalezneme, chybí podrobně formulované výstupy a pregnantně zpracovaná metodika, dle níž by pedagogové mohli s touto problematikou pracovat. V této pozici nesmíme opomenout činnosti primární

prevence na školách, ke kterým bezesporu ku prospěchu všech dochází, nicméně standardně mají jednorázový charakter a ve valné většině referují k adiktologii či k šikaně. Každý žák si musí najít své místo ve společnosti, kde se neustále prohlubují sociálně-ekonomické rozdíly, kde sociální handicap znesnadňuje život mnohých lidí. Z toho důvodu vnímá badatel zásadní relevanci výzkumu s ohledem na kýženou proinkluzi ve školství i mimo něj.

Předkládaný příspěvek prezentuje stěžejní body teoretických východisek a klade si za cíl informovat čtenáře o plánovaném výzkumu. V neposlední řadě bychom našim výstupem rády popularizovaly napříč širší akademickou obcí téma, které pokládáme za zásadně důležité, a které se netýká pouze speciálních pedagogů, ale nás všech.

Osoby se sociálním znevýhodněním a nežádoucí projevy majority vůči sociálně znevýhodněným skupinám

Sociální znevýhodnění chápeme jako jev, kdy společenská majorita vyčleňuje jedince nebo skupinu jedinců na základě jejich odlišnosti, přičemž zmíněná odlišnost vychází z kulturních, ekonomických a sociálních příčin. Jedná se tedy o formu handicapu, jenž primárně nevzniká na zdravotním podkladu. Vedle osob, u nichž je sociální znevýhodnění přítomno již od dětství (dítě žijící v socio-ekonomicky znevýhodněné rodině, dítě týrané, dítě žijící v ústavním zařízení, aj.), evidujeme případy, kdy se jedinec stává osobou se sociálním znevýhodněním až v průběhu života. Mezi takové situace patří ocitnutí se ve stavu ohroženém chudobou, žití v bezdomoveckém stavu či například reintegrace osob po ukončení trestu odnětí svobody. Do skupiny sociálně znevýhodněných osob musíme v neposlední řadě klasifikovat také osoby s jinou sexuální orientací, osoby s jinou genderovou identitou, osoby s odlišnou etnicitou nebo osoby čelící ageismu.

Vysokou míru heterogenity, která je pro skupinu osob se sociálním znevýhodněním typická, spatřujeme rovněž v širokém spektru projevů, jakými participant majority negativně vystupují vůči diskutované skupině. Za sledované projevy lze označit homofobní a nenávistné verbální projevy, diskriminační tendence, šikanu, přímé fyzické napadení nebo částečnou či úplnou sociální exkluzi.

Význam inkluze a tolerance vůči heterogenitě pro celospolečenské klima

Ačkoli názorová rozrůzněnost a její tolerance patří k základním bodům demokratických společností, lze v aktuálním společenském klimatu pociťovat nadstandardní sociální fragmentarizaci a zvyšující se názorovou radikalizaci vůči společenské heterogenitě. Dle Buchtíka a kol. (2021) dochází v mnoha zemích Evropy (včetně České republiky) k transformaci společenské nálady, přičemž jsou dané změny patrné především s ohledem na spektrum konfliktních témat a na způsoby, jakým probíhá střet o ně. Motivy silné polarizace a absence snahy porozumění odlišnému názorovému prostředí ohrožuje společenskou soudržnost a v konečném součtu samotné demokratické principy. Výzkumná zpráva Jedna společnost – různé světy (2021) i velký sociologický výzkum Rozdělení svobodou (2019) se ve svých závěrech shodují, že představa o segmentaci české společnosti na dva neslučitelné tábory je

zcela lichá. Šetření Rozdělení svobodou přichází s modelem rozčlenění české společnosti do šesti rozdílných tříd. Jednotlivé třídy mají svá specifika, své zkušenosti, své problémy a svůj pohled na ideální řešení oněch problémů. Výzkum přináší zjištění, že každá z představených skupin udržuje zcela minimálně vazby (přátelské, partnerské, aj.) se členy skupiny jiné. Jelikož v poli jedné třídy pouze ojediněle dochází ke konfrontaci se zcela jinými postoji či pohledy a převládá víceméně jednotný konsenzus na zásadní společenské a politické otázky, jsou dané osoby dlouhodobě utvrzováni o tom, že právě jejich názor je ten jediný správný a pravdivý, čímž posléze dochází k horší adaptabilitě na hlediska rozdílná. Dle stupně kontroverze, jež se pojí se subjektivní interpretací společenských participantů na určitá ve společnosti rezonující témata, můžeme jednotlivé otázky rozdělit na ty, co mají vysoký potenciál štěpení společnosti a na ty, které tímto potenciálem oplývají méně. Poměrně značná část štěpících témat je spjata se společenskými vztahy. Dle Buchtíka a kol. (2021) společenské participanty z generace Baby Boomers, generace X a generace mileniálů nejvíce názorově rozdělují témata právě sociální solidarity, postoje k Romům či téma migrace. Je tedy zcela zřejmé, že se toto nastavení promítlo/ promítne do výchovy jejich potomstva a zmíněný prvek fragmentalizace společnosti bude mezigeneračně přenášen. Z toho důvodu pokládáme za nezbytné neponechat aspekty socio-emočního učení pouze na konkrétních rodinách, ale spatřujeme z pozici pedagogické obce nutnost usilovat o systematické zařazení sociálního a emočního učení do běžné výuky.

Kvalitní a stabilní sociální vazby stavebním kamenem sociální solidarity

Potíže s pochopením a s tolerancí rozdílných stanovisek jiných osob se zcela jistě pojí také s nižší mírou empatie a sociální inteligence. Mühlpachr (2019) se ve svém pojednání o specifikách žití v postmoderní společnosti zamýšlí nad tím, že by jako nejvýznamnější slovo, kterým bychom mohli charakterizovat duchovní atmosféru moderní doby, označil individualismus. Z nadměrného zaujetí sebou samým dle něj pramení příčiny patologického chování vůči ostatním, ztráta kontroly a bezohlednost.

Každé dítě by tak mělo být vychováváno s ohledem na rozvoj emoční inteligence a rozvoj sociálních dovedností, aby bylo schopné výše zmíněným bodům vzdorovat, a pokud k tomuto učení nedochází v konkrétní rodině, měla by tento deficit suplovat instituce školy. Ačkoli je škola primárně pověřena vedením učebních procesů, má dle Jedličky (2015, s. 44) sloužit také jako “nástroj sociální inkluze pro slučování odlišných povah, typů, rasových a kulturních zvláštností.” Výchova k citlivosti, k empatii a k čestnosti je způsobem, jak dětem a dospívajícím umožnit stát se dospělými osobami, jež se orientují ve vztahu k sobě i ve vztazích s druhými osobami. Nezisková organizace Society for All (dále jen SOFA), jež se zaměřuje na zvyšování wellbeingu u dětí říká, že “současné děti mají mnohem méně příležitostí k socio-emočnímu a etickému rozvoji, protože v porovnání s předchozími generacemi zažívají méně sociálních interakcí v rodině i mimo ni. Škola se tak stává klíčovým místem, kde se děti učí lidskosti od dospělých i sebe navzájem, hřištěm, kde si trénují život ve společnosti.” SOFA zastává v českém kontextu pozici hlavního iniciátora vkladu socio-emoční výuky do školského systému a jejich metodika RRRR (Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience) je jedním z inspiračních zdrojů pro náš chystaný materiál.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkum se soustředí na problematiku sociální inteligence a míry empatie vůči znevýhodněným skupinám. Výzkumným tématem je evaluace a cílený rozvoj prosociálního chování vůči znevýhodněným skupinám. Hlavní výzkumnou otázkou je: “Jakým způsobem školní instituce mohou přispět k formování svých žáků do sociálně inteligentních jedinců s vysokou mírou empatie vůči znevýhodněným skupinám?”. Za výzkumné otázky vedlejší považujeme: “Jaká je vstupní úroveň sociability a emoční inteligence u žáků druhého stupně?”, “Jaká je úroveň sociability a emoční inteligence u žáků druhého stupně po realizaci programu?”, “Jak realizace intervence ovlivní situaci v žákovském kolektivu?”, “Jak budou žáci hodnotit přínos intervenčního programu pro jejich sociální život?”. Hypotéza šetření je stanovena: “Žáci, jež jsou systematicky vedeni k rozvoji prosociálního chování vůči znevýhodněným skupinám v rámci školní docházky, mají osvojenou vyšší míru sociability a empatie než žáci bez systematického zásahu školní instituce.”. Výzkum vychází z empirického diskurzu a klade si za cíl získávání nových a originálních údajů. Předkládané šetření kombinuje principy kvantitativního a kvalitativního výzkumu, lze jej tedy označit jako výzkum smíšený. Jak uvádí Štěch (2014) propojení obou metod v jednom projektu umožňuje využití předností a překonání typických slabin kvalitativního a kvantitativního výzkumu, přičemž cílem je, aby data vytvořena kvalitativním a kvantitativním postupem byla vzájemně obohacující a zpřesňující. Kvantitativní oblast je reprezentována využitím dotazníkové metody a metody experimentu. Obě zmíněné metody jsou zkoumány na užším souboru, než bývá pro kvantitativní model standardní. Prioritou našeho bádání totiž není zisk reprezentativního vzorku, ale sledování efektu provedeného experimentu v podobě intervence badatelky pracující se specifickým edukačním materiálem s cílem zvýšení sociability a míry empatie u probandů. Vzhledem k tomu, že je třeba znát hodnotové nastavení a sociální pozici každého probanda, dotazník zastupuje roli kvalitativního rozhovoru, jehož realizace není v celistvé šíři výzkumného souboru (120 žáků sedmého ročníku základní školy, 4 třídní kolektivy) badatelem proveditelná. Dotazníková metoda taktéž supluje metodu pozorování, která se v kontextu širší výzkumného souboru rovněž jeví problematicky. Metoda pozorování zároveň není schopna přinášet informace z mimoškolního prostředí, kde se ovšem odehrává valná část sociálních situací, v rámci kterých je třeba znát názory a vzorce chování jednotlivých probandů. Dotazník rovněž využívá prvku anonymity, který probandovi umožňuje sdělovat intimnější informace bez zatížení nadměrným ostychem či obavami z reakce výzkumníka. Přestože výzkum zpracovává prvky, jež jsou typické pro kvantitativní výzkum, je jeho charakter výrazněji orientován kvalitativně. Creswell (1998) definuje kvalitativní výzkum jako proces hledání porozumění založený na různých metodologických principech zkoumání sociálního nebo lidského problému. Výzkumník předpokládá, že realizací šetření potvrdí svou hypotézu, že se po vložení speciální intervence do školní reality zvýší úroveň sociability a empatie u žáků, jenž tímto programem prochází. Zároveň badatel předpokládá, že žáci, kteří programem neprochází a jejich sociální vývoj není touto intervencí ovlivněn, vykazují oproti proškolené skupině výrazné nedostatky v oblasti prosociálního chování. Švaříček (2014, s. 18) hovoří o badateli v pedagogických vědách “jako o výzkumníkovi, jehož hlavním úkolem je vypátrat, jak sami aktéři výzkumu rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání”.

Stěžejní motivací badatele k výzkumu je nejednoznačně definovaná role prosociální výchovy a problematiky jinakosti ve stávajícím školském systému, jehož neukotvenost se nesporně promítá do roviny inkluze, do oblasti speciální pedagogiky a v neposlední řadě také do celospolečenského klimatu. Hlavními cíli šetření proto jsou: (I) evaluace vstupní míry empatie a osvojeného prosociálního chování u experimentálních a kontrolních skupin, (II) na základě realizace intervenčního programu zjištění, zda se po systematické a metodické práci s diskutovaným obsahem zvýší sociabilita u žáků a proinkluzivní nálada ve třídním kolektivu experimentálních skupin, (III) na základě rozdílu mezi pretestem a posttestem komparace přirozeného vývoje prosociálního chování u kontrolních skupin s vývojem ovlivněným implementovaným programem u skupin experimentálních a (IV) kvalitativní analýza toho, jak se míra sociability a sociální inteligence u jednotlivých probandů odráží do identity celého kolektivu.

Nastíněná metodologie připravovaného výzkumu koresponduje s představenými cíli. Prioritou řešitele je dle empirických principů přinášení nových zkušeností a originálních dat s ohledem na implementaci výchovného programu do kurikula žáků na druhém stupni základních škol. V případě potvrzení hypotézy, že intervenční program povede k zesílení sociability a prosociálního chování u jednotlivých probandů, by bylo vhodné problematiku dále rozpracovat a plošně akcentovat její důležitost.

ZÁVĚR

Přestože nemáme k dispozici přesná data, domníváme se, že téměř každý čtenář naší práce se někdy přímo setkal s diskriminací sociálně znevýhodněných osob na bázi principu zásluhovosti, tj. každý má to, co si sám zaslouží, na co si sám získal finanční prostředky. Zmíněný argument, jenž se velmi často vyskytuje jako jakési lidové antonymum sociální solidarity, lze zásadně rozporovat existencí dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které za podmínky, do nichž se narodily zcela jistě odpovědnost nenesou. Jedinec pocházející z nedostatečně saturujícího prostředí si svůj sociální handicap nese celý život. Navzdory představám mnohých příslušníků majority, že se do sociálně strádající situace může dostat pouze asociální člověk s inklinací k rizikovému chování, představuje zisk sociálně podmíněného handicapu v průběhu života riziko, jemuž je vystavena široká skupina lidí bez ohledu na jejich pohlaví, věk, na jejich původ nebo na jejich intelekt. Na tomto místě pokládáme za vhodné připomenout vyjádření ohledně základního hodnotového východiska moderního státu evropského typu, jenž je formulováno v Chartě základních práv Evropské unie (EUR-Lex, online, cit. 2026-02-20), jehož osu tvoří vedle rovnosti, důstojnosti, svobody a participace právě solidarita. Hodnotu solidarity s osobami se znevýhodněním bychom měli jako společnost přijmout a nerozporovat, ať už se příčinou onoho znevýhodnění stává cokoli.

S ohledem na předkládané nuance pokládáme za nebyvale důležité přičinit se v rámci našeho pedagogického působení o to, aby se nastupující generace dnešních školou povinných dětí zasloužila o společnost pospolitější a tolerantnější. Věříme, že pokud budou děti vzdělávány v inkluzivní školní realitě, která bude tolerantní ke všem odlišnostem a která bude heterogenitu třídních kolektivů vnímat jako normu, mohou si zvnitřnit pasivně přijímané principy přenášené v rámci skrytého kurikula do svého hodnotového rámce pro celý budoucí život. Velmi

hodnotným prvkem pro budoucí morální nastavení může být také zisk pozitivní zkušenosti s dítětem/ s osobou z jiné společenské vrstvy či s jiným názorovým zázemím. Navázání přátelství se spolužákem z rozdílného sociokulturního či ekonomického prostředí může v budoucnu zapříčít vyšší imunitu vůči konstrukci negativních stereotypů či užívání dehonestujícího nálepkování. Protože je každý žák jedinečný a jeho sociální kompetence jsou na jiné úrovni, neměli bychom se spokojit pouze s pasivním působením skrze bytí pro děti co nejlepším vzorem, ale měli bychom tyto snahy propojit s působením přímým, tj. nerezignovat ve vzdělávání na složku výchovnou a zaměřit se na rozvoj sociálních kompetencí a posilování empatie žáků skrze implementaci hodin socio-emočního učení.

Literatura

BUCHTÍK, M., EICHLER, P., KOPEČNÝ, O., SMEJKALOVÁ, K. a UHROVÁ, J. 2021. *Jedna společnost → různé světy: poznatky kvalitativní studie o fragmentarizaci české společnosti*. Praha : Friedrich-Ebert-Stiftung e.V., zastoupení v České republice. ISBN 978-80-87748-67-1.

CRESWELL, J. W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. [S.l.] : Sage Publications.

EVROPSKÁ UNIE. 2012. *Charta základních práv Evropské unie*. [online]. Úřední věstník Evropské unie, C 326, s. 391–407. ISSN 1977-091X. [cit. 2026-02-20]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu>.

JEDLIČKA, R. 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

MÜHLPACHR, P. 2019. *Sociální propedeutika postmoderny*. Brno : MSD. ISBN 978-80-7392-327-3.

PATTON, M. Q. 2002. *Qualitative Research a Evaluation Methods*. [S.l.] : SAGE. ISBN 9780761919711.

PROKOP, D., TABERY, P., BUCHTÍK, M., DVOŘÁK, T. a PILNÁČEK, M. 2019. *Rozdělení svobodou: česká společnost po 30 letech*. Praha : Radioservis. ISBN 978-80-88286-08-0.

RVP ZV. 2026. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2026-02-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Social and Emotional Learning Year in Review [online], 2023. CASEL [cit. 2026-02-22]. Dostupné z: <https://casel.org/blog/2023-social-and-emotional-learning-year-in-review/>.

SOCIETY FOR ALL. 2023. *Society for All*. [online]. [cit. 2026-02-22]. Dostupné z: www.societyforall.cz/.

ŠTĚCH, O. 2014. *Smišená výzkumná strategie*. Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-443-4.

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Zdravá generace: Školní klima [online], 2024. Health Behaviour in School-aged Children [cit. 2025-08-11]. Dostupné z: <https://zdravagenerace.cz/report/skolni-klima/>.

Autor

Mgr. Natálie Drahorádová

Katedra speciální pedagogiky

Univerzita Karlova

Magdalény Rettigové 4, Praha 1 Nové Město, 110 00

natalie.drahoradova@gmail.com

ROZVOJ MORÁLNEJ IMAGINÁCIE NA CESTE K EFEKTÍVNEJ VÝCHOVE CHARAKTERU

Miroslava Duranková

Abstrakt

Efektívna výchova charakteru sa vo veľkej miere opiera o rolu učiteľa ako morálneho vzoru a o vnútornú motiváciu žiaka. Podľa Jubilee Centre for Character and Virtues sa cnosti nadobúdajú tromi spôsobmi: sú zachytené (caught), vyučované (taught) a aktívne hľadané (sought). Práve vnútorné hľadanie a slobodné rozhodnutie jednotlivca pre rozvoj vlastného charakteru predstavuje najúčinnjšiu formu formácie, nakoľko vychádza z internej motivácie.

Pretrvávajúcou výzvou tiež zostáva tzv. „problém medzery“ (gappiness problem) – priepasť medzi „gramotnosťou v cnostiach“ (teoretickým poznaním) a samotným „cnostným konaním“. Tento príspevok skúma, ako môže rozvoj morálnej imaginácie preklenúť túto priepasť a transformovať pasívne vedomosti na aktívny rozvoj charakteru.

Vychádzajúc z filozofických a pedagogických základov Aristotela, Bohlin (2010), Johnson (1993), Nussbaum (1993), Joseph (2003), Gerrits (2023) a Werhane (2019) štúdiá predpokladá, že morálna imaginácia umožňuje jednotlivcom vnímať druhých ako morálne bytosti (nie predmety) a pravidelným precvičovaním a rozvojom morálnej imaginácie prostredníctvom príbehov a umenia môžeme doplniť našu obmedzenú životnú skúsenosť o zdedenú múdrosť. Tento proces vedie ku „kultivácii túžby“ (Bohlin, 2010), kde sa vnútorná motivácia človeka orientuje smerom k dobru a tiež mu umožňuje konať slobodné a dobré rozhodnutia v situáciách, kedy nevie ako konať.

Johnson (1993) dodáva, že „kritická morálna imaginácia by mala byť základom nášho morálneho uvažovania a sebapoznania a v ideálnom prípade by morálna predstavivosť mala poskytovať prostriedky na pochopenie seba samého, druhých, inštitúcií a kultúr, na reflexívnu kritiku a transformáciu, ktoré spolu tvoria základ morálneho rastu.“

Cieľom príspevku bude detailnejšie predstaviť pojem morálnej imaginácie a jeho sprievodné pojmy, ako aj detailnejšie definovať možnosti jeho využitia pri výchove charakteru.

Kľúčové slová: výchova charakteru, morálna imaginácia, kultivácia túžby, problém medzery, cnosť, sebapoznanie

ÚVOD

Ako správne vychovávať charakter človeka je otázka, ktorá od nepamäti patrila k ľudstvu, a je tomu tak aj dnes. Už nie je potrebné charakter a jeho dôležitosť obhajovať, skôr nachádzať spôsoby, ako ho čo najefektívnejšie vychovávať. Iba morálne poučovania alebo zvládnutá gramatika cnosti nie sú dostatočným prostriedkom pri jej výchove. Aristoteles nám to pripomína jednoduchou vetou - „cieľom nášho učenia sa nie je len vedieť, čo je cnosť, ale stať

sa *dobrým*“ (Etika Nikomachova). Aristoteles tak pomenúva kľúčovú výzvu charakterového vzdelávania, tzv. „problém medzery“ (*gappiness problem*, Jubilee, 2023). Pojem, ktorý označuje pomyselnú priepasť medzi teoretickým poznaním cností („gramotnosť v cnostiach“) a samotným „cnostným konaním“ (Jubilee, 2023). Človek aj vie, čo by mal konať a ako by mal konať v danej situácii, vie detailne popísať náležitosť konkrétnych cností, vie analyzovať situácie, kedy daná cnosť bola a nebola použitá správne, vie dokonca predpokladať, ako by sa mal človek v tej ktorej situácii zachovať, no keď príde k momentu cnostného konania, on sám tak nekoná.

Podľa Jubilee Centre for Character and Virtues (2023) sa cnosti nadobúdajú tromi spôsobmi: sú zachytené (*caught*), vyučované (*taught*) a aktívne hľadané (*sought*). Práve posledné spomenuté aktívne hľadanie situácií, v ktorých môžeme dobrovoľne rozvíjať svoje cnosti, ako stavebné prvky nášho charakteru, vyžaduje od človeka aktívnu účasť a slobodné rozhodnutie pre rozvoj vlastného charakteru. Zároveň predstavuje účinný spôsob formácie, nakoľko vychádza z vnútornej motivácie človeka, z jeho vnútorného presvedčenia a rozhodnutia.

Na základe výskumu, akademickej a pedagogickej práce mnohých akademikov ako Aristoteles, Bohlin (2010), Johnson (1993), Nussbaum (1993), Joseph (2003), Gerrits (2023) a Werhane (2019), tvrdím, že práve morálna imaginácia a jej rozvoj nám môže pomáhať preklenúť spomínaný problém medzery a formovať slobodné rozhodnutia jednotlivcov, ide o tzv. *kultiváciu túžby* (Bohlin, 2010) s cieľom transformovať pasívne vedomosti na aktívny rozvoj charakteru.

Cieľom tohto článku je detailnejšie predstaviť pojem morálnej imaginácie z pohľadu viacerých vedeckých disciplín ako filozofia, pedagogika, bioetika, či dokonca podnikateľská etika (ekonómia). Taktiež predstavíme jednotlivé komponenty morálnej imaginácie, a to, ako ich opisujú jednotliví autori spomínaných disciplín. V závere predstavím možné kroky nášho výskumu v téme morálnej imaginácie s aplikáciou na vzdelávaciu intervenciu Akadémie veľkých diel.

PREDSTAVENIE POJMU MORÁLNA IMAGINÁCIA

Na imagináciu a špeciálne na morálnu imagináciu môžeme nazerať z rôznych vedeckých uhlov, v tejto časti si ju predstavíme z filozofického pohľadu (Aristoteles a ďalší), z pohľadu kognitívnej vedy - cez prácu Marka Johnsona, z pohľadu aplikovanej vedy (bioetika) cez autorku Marthu Nussbaum, a v neposlednom rade z pohľadu pedagogiky - Karen Bohlin, Pamela B. Joseph. Pre obmedzený rozsah tohto článku uvádzam v každej vednej disciplíne iba jedného autora, aj keď sa o danej problematike vyjadrujú mnohí.

Morálna imaginácia z filozofického pohľadu

Aristoteles nehovorí o morálnej imaginácii explicitne, skôr implicitne prepája praktickú múdrosť (*phronesis*) s imagináciou (*phantasia*), pričom imaginácia je „schopnosť predstaviť si obrazy toho, čo môže ale nemusí existovať“ (Shiffman, 2011). Imaginácia alebo aj predstavivosť je podľa neho „*pohybom vyplývajúcim z vnímania*“ (resp. videnia), „podľa čoho

dostala aj svoje meno od slova *phaos* (svetlo), „pretože bez svetla nie je možné vidieť“ (Aristoteles, *De Anima*, 429a).

Vo svojom diele *De Anima* výrazne prepája predstavivosť (imagination, phantasia) s túžbou. Túžba spôsobuje pohyb, je teda podľa Aristotela žiadúca (*De Anima* 433a), no tiež dodáva, že túžba a predstavivosť môžu byť správne aj nesprávne. Preto Bohlin výrazne prepája morálnu imagináciu s pojmom *kultivácia túžby* (*schooling of desire*, Bohlin, 2005). Podľa nej potrebujeme kultivovať túžby ľudí (konkrétne spomína študentov), aby sme im pomáhali ustrážiť, resp. správne nasmerovať pohyb, ku ktorému nás túžby poháňajú, aby sme „*túžili po dobrých veciach*“, a práve preto potrebujeme dobre precvičenú morálnu imagináciu (Bohlin, 2005). Pri Bohlin vidíme jasné prepojenie morálnej imaginácie s výchovou charakteru, čiže zastáva pedagogické uchopenie tohto pojmu, ku ktorému sa ešte vrátíme neskôr.

Podľa Aristotela je teda cnostné konanie výsledkom praktickej múdrosti, vďaka ktorej môžeme správne vidieť morálnosť jednotlivých situácií. Toto videnie je imaginatívne - má schopnosť predstaviť si dôsledky nášho konania, zvažovať rôzne perspektívy, nielen tú svoju a reagovať primerane na kontext situácie. Morálna imaginácia je tak implicitnou podmienkou rozvoja intelektuálnych a morálnych cností.

Morálna imaginácia z pohľadu kognitívnej vedy

Mark Johnson, ako predstaviteľ kognitívnej vedy a filozof mysle a jazyka vo svojej knihe *Moral Imagination* (1993) obhajuje názor, že k správne morálnemu usudzovaniu, vnímavosti a citlivosti, a teda k správne rozhodovaniu sa v jednotlivých situáciách nám nestačia morálne zákony, pretože tie nám nepomôžu k rozhodnutiu, skôr nás môžu nasmerovať. Podľa neho „nikto nemôže byť morálny spôsobom, ktorý by zodpovedal reflexii, ak si nedokáže predstaviť alternatívne pohľady ako prostriedok na pochopenie a prekonanie hraníc svojich vlastných presvedčení a záväzkov. Ide o činnosť morálnej predstavivosti“ (Johnson, 1993, p. 218). K tomu potrebujeme dve veci - v prvom rade vedomosti o imaginatívnej povahe človeka a jeho uvažovania - čo sú, ako fungujú a čo znamenajú tieto imaginatívne štruktúry?

V druhom rade by sme mali kultivovať morálnu predstavivosť tým, že „*zdokonaľujeme svoju schopnosť rozlišovať, cvičíme svoju schopnosť predstaviť si nové možnosti a imaginatívne sledujeme dôsledky našich metafor, prototypov a naratívov*“ (Johnson, 1993, s.213). Ďalej rozvíja, že ide o zlepšovanie nášho vnímania charakteru a rozvíjanie empatickej predstavivosti s cieľom vcitovania sa do druhých (Johnson, 1993, s.214).

Johnsonov postoj voči morálnym pravidlám a zákonom je výrazne kritický, keď tvrdí, že nepotrebujeme ďalšie morálne zákony a pravidlá, pretože tie nám v závere nepomáhajú pri našom každodennom rozhodovaní. Podľa neho by sme mali formovať práve morálnu predstavivosť, ktorá by mala byť základom nášho morálneho uvažovania a sebapoznania. „*V ideálnom prípade by morálna predstavivosť poskytovala prostriedky na pochopenie (seba samého, druhých, inštitúcií, kultúr), na reflexívnu kritiku a na skromnú transformáciu, ktoré spolu tvoria základ morálneho rastu*“ (1993, s. 187). Podobne ako u Aristotela, aj u Johnsona môžeme pozorovať prepojenie na praktickú múdrosť, resp. praktické rozhodovanie.

Morálna imaginácia z pohľadu aplikovanej vedy (literatúra)

Martha Nussbaum nedefinuje morálnu imagináciu ako samostatný pojem, no opisuje ju cez viacero prepojených fenoménov - naratívna predstavivosť (*narrative imagination*), morálne vnímanie (*moral perception*), morálna pozornosť (*moral attention*) a súcitná predstavivosť (*sympathetic imagination*, 1997). Jej pojem naratívna predstavivosť je najbližšie k definícii morálnej imaginácie a mnohí autori ho aj tak u Nussbaum chápu. Podľa nej ide v naratívnej predstavivosti o „*schopnosť predstaviť si, aké by to bolo byť na mieste človeka, ktorý je odlišný od nás samých, a pochopiť emócie, želania a túžby, ktoré by takýto človek mohol mať*“ (Nussbaum, 1997).

Nussbaum vo svojej knihe *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (1990) obhajuje dôležitosť a funkciu imaginácie v morálnom poznaní. Tvrdí, že morálne rozhodovanie je u každého jednotlivca citlivé na konkrétne situácie, v ktorých sa nachádza, preto potrebujeme imaginatívne pochopenie života druhých, aby sme sa vedeli rozhodovať správne v týchto situáciách a práve literatúra nám dáva dobrý priestor pre trénovanie schopnosti morálnej predstavivosti. Literárne príbehy rozvíjajú túto schopnosť tým, že spájajú kognitívne porozumenie s emocionálnou angažovanosťou.

Využívanie literárnych príbehov pri formovaní naratívnej predstavivosti obhajuje slovami: „*Počas celého nášho života sme v istom zmysle tvorcami fikcií. Ide o to, že pri literárnej predstavivosti sme vedení k tomu, aby sme si predstavovali a opisovali s väčšou presnosťou, sústreďovali svoju pozornosť na každé slovo, vnímali každú udalosť intenzívnejšie – zatiaľ čo veľká časť skutočného života prebieha bez zvýšeného uvedomenia si, a je tak v istom zmysle neúplne alebo nedostatočne prežitá*“ (Nussbaum, 1990, s.47).

Nussbaum je jednou z najcitovanejších autorov, ktorí odporúčajú literatúru pri rozvoji predstavivosti. Tento argument za využitie literatúry rozvíja aj nasledujúca autorka.

Morálna imaginácia z pohľadu pedagogiky

Karen Bohlin vo svojej knihe *Vyučovanie charakterovej výchovy prostredníctvom literatúry: Prebudenie morálnej predstavivosti v triedach stredných škôl* (2005) spája morálnu imagináciu s kultiváciou našich túžob, ako sme už spomínali vyššie. Podľa nej je rozvoj morálnej imaginácie dôležitou podmienkou pri kultivácii našich túžob. Považuje morálnu predstavivosť za „*skvelý nástroj morálneho dobra*“, je tiež „*miestom, kde rozum a srdce túžia, predstavujú si, hodnotia a vyberajú si hodný cieľ*“ (Bohlin, 2005, s. 29).

Morálnu predstavivosť rozdeľuje do štyroch komponentov - sú to morálna vízia, morálne nácviky, morálna identita a morálne posudzovanie:

- morálna vízia – študenti rozvíjajú schopnosť vidieť a pochopiť rôzne perspektívy života a charakterov.
- morálne nácviky – nácvik možností v živote môže otvoriť nové spôsoby myslenia a pripraviť na životné výzvy.

- morálna identita – študenti si môžu dovoliť žiť iný život a predstaviť si ciele a boje niekoho iného.
- morálne posudzovanie – morálna predstavivosť nám pomáha kultivovať náš lepší úsudok o veciach, situáciách, o nás samých.

Pri viacerých autoroch z rôznych vedeckých oblastí môžeme pozorovať podobný prístup - prisudzovanie rôznych komponentov morálnej predstavivosti. Pre porovnanie si vyberieme pár z nich. Keď si detailnejšie rozoberieme pochopenie týchto komponentov, môžeme vidieť, že sa veľmi podobajú na tie, ktoré pomenúva Bohlin - viď Tabuľka 1.

Joseph (2003) vo svojom článku *Teaching about the Moral Classroom: Infusing the moral imagination into teacher education* (2003) - definuje dokonca päť týchto komponentov - vnímanie, reflexia, emotívnosť, racionalita, starostlivosť o seba samého. Práve posledná zmienená je nad rámec Bohlin komponentov. Ostatné sa veľmi približujú už spomenutým. Morálne vnímanie definuje ako schopnosť uvedomiť si druhých - vnímať ich potreby, túžby, záujmy, želania a nádeje. S rozšíreným pohľadom na rolu učiteľa, pretože jej výskum sa venuje práve im, dodáva, že morálne vnímanie pomáha učiteľom vidieť unikátnosť študentov, ich potreby, túžob a aj ich možnosti do budúcnosti.

Druhým elementom sú emócie - „prostredníctvom našich pocitov môžeme nadviazať súcitné a empatické spojenie s ostatnými a reagovať na nich“. Tu Joseph cituje Nela Nodingsa a Paula Shora (1984, s.63), ktorí hovoria, že schopnosť cítiť je tzv. „katalyzátorom morálneho konania“.

Tretím prvkom morálnej predstavivosti je racionalita, ktorú popisuje slovami už spomínaného Marka Johnsona (1993, s.7) - „naša imaginatívna racionalita je hlavným prostriedkom, ktorý máme k dispozícii na kritické, kreatívne a citlivé riešenie nových situácií, s ktorými sa každý deň stretávame“. Na rozhodovanie nám nepostačuje iba aplikovať morálne hodnoty alebo pravidlá. Potrebujeme pochopiť konkrétne otázky a problémy. Zároveň potrebujeme vedomosti o tom, ako naše vlastné správanie ovplyvňuje ostatných ľudí.

Štvrtým komponentom je reflexia - „neustále skúmanie našich presvedčení a činov a zvažovanie, ako ovplyvňujú ostatných“ (Joseph, 2000, s.5). Ide o reflexiu ako nepretržitý cyklus, ktorý sa opakuje a má tieto kroky: vnímanie, reflexia, konanie a opäť reflexia.

Posledným piatym komponentom je starostlivosť o seba samého - nadväzuje na Jima Garisona (1997, s.6), ktorí tvrdí, že „*etickí činitelia musia zohľadňovať svoje vlastné potreby, ako aj potreby druhých v kontexte formulovania starostlivej reakcie.*“

Starostlivosť o seba presahuje vlastný záujem. Posilňuje potrebu jednotlivcov, aby ich životy mali zmysel a cieľ.

Tabuľka 1: Komponenty morálnej imaginácie a ich porovnanie

Bohlin (2005) Pedagogika - pohľad na rozvoj študenta	Morálna vízia Zlepšenie schopnosti vidieť a porozumieť rôznym perspektívam života.	Morálny nácvik Otváranie nových životných perspektív a spôsobov myslenia.	Morálna identita Pochopenie identity druhých a ich ciele a námahy, čo zlepšuje empatiu.	Morálne usudzovanie Lepšie posúdenie seba, situácie a druhých.	
Joseph (2003) Pedagogika - pohľad na rozvoj učiteľa	Vnímanie Schopnosť uvedomiť si druhých - vnímať ich potreby, túžby, záujmy, želanja a nádeje.	Reflexia Neustále skúmanie našich presvedčení a činov a zvažovanie, ako ovplyvňujú ostatných.	Emócie Umožňuje nadviazať súcitné a empatické spojenie s ostatnými a reagovať na nich.	Racionalita Kritické, kreatívne a citlivé riešenie nových situácií.	Starostlivosť o seba samého Zohľadňovať svoje vlastné potreby a potreby druhých s cieľom starostlivej reakcie.
Werhane (2019) biznis etika	Reprodukčná predstavivosť Uvedomenie si vlastného kontextu a jeho možných dilem.	Produktívna predstavivosť Schopnosť vypracovať nové možnosti v danej situácii.		Tvorivá predstavivosť Predstaviť si možnosti, ktoré by si mohol predstaviť náš morálny vzor.	
Gerrits (2023) bioetika		Transfer morálnych konceptov Preniesť a aplikovať abstraktné morálne pojmy do konkrétnych situácií a kontextov.	Perspektívne myslenie Preskúmať perspektívu druhých.	Porovnávanie a predvídanie dôsledkov Preskúmať a predvídať morálne dôsledky rôznych rozhodnutí a činov.	

Morálna imaginácia v podnikateľskej etike

Podľa Werhane chýba v prostredí biznisu vysoko rozvinutá morálna predstavivosť, ktorá by manažerom a spoločnostiam, ktoré riadia, umožnila uvedomiť si, vyhodnotiť a zmeniť mentálne modely, ktoré často obmedzujú obchodné správanie. Rozvoj morálnej predstavivosti

sa nespája len so zvýšenou citlivosťou na existenciu etických otázok v podnikaní. Zahŕňa uvedenie si myslenia, ktoré riadi manažérske a firemné rozhodovanie, rozvoj schopností uvažovania, ktoré umožňujú hodnotiť a moderovať toto myslenie, a kreativitu pri hľadaní realizovateľných alternatívnych riešení zdanlivo neriešiteľných ekonomických dilem.

Aj táto autorka rozdeľuje morálnu predstavivosť na niekoľko komponentov, konkrétne tieto tri:

1. „reprodukčná predstavivosť (reproductive imagination) - ako uvedenie si vlastného kontextu, uvedenie si „scenáru“ alebo schémy fungovania v danom kontexte a uvedenie si možných morálnych konfliktov alebo dilem, ktoré môžu v danom kontexte vzniknúť.
2. produktívna predstavivosť (productive imagination) - spočíva v schopnosti vypracovať nové možnosti v rámci vlastnej situácie a/alebo vlastnej úlohy.
3. tvorivá predstavivosť alebo slobodné myslenie (creative imagination or free-thinking): schopnosť predstaviť si možnosti, ktoré nie sú závislé od kontextu, projektovať a predstaviť si možnosti, ktoré by si mohol predstaviť náš morálny vzor. Zahŕňa to posúdenie, ako by bolo možné tieto možnosti realizovať, ako aj dôsledky takýchto rozhodnutí“ (Werhane, 2019).

Morálna imaginácia v bioetike a naratívnej medicíne

Morálna citlivosť a morálne uvažovanie sú podľa Gerrit a kol. (2023) základné kompetencie, ktoré musia biomedicínski výskumníci rozvíjať, aby mohli vo svojej každodennej praxi prijímať etické rozhodnutia. Práve morálna predstavivosť môže podľa nich stimulovať rozvoj týchto kompetencií, a to prostredníctvom troch rôznych výhod morálnej predstavivosti. Tieto výhody sa veľmi podobajú na kompetencie vyššie spomenutých autorov:

- transfer morálnych konceptov - preniesť a aplikovať abstraktné morálne pojmy do konkrétnych situácií a kontextov,
- perspektívne myslenie - preskúmať perspektívu druhých,
- porovnávanie a predvídanie dôsledkov - preskúmať a predvídať morálne dôsledky rôznych rozhodnutí a činov.

Morálna imaginácia v bioetike a taktiež v naratívnej medicíne si našla za posledné roky veľmi výrazné zastúpenie vo vede. Špeciálne v naratívnej medicíne, ktorá operuje s pojmom naratívna imaginácia (*narrative imagination*), ktorá nám pomáha predstaviť si svet z perspektívy iného človeka a pochopiť skúsenosť choroby prostredníctvom príbehu. Predstaviteľmi sú hlavne spomínaná Martha Nussbaum a Rita Charon.

EFEKTÍVNE SPÔSOBY ROZVOJA MORÁLNEJ IMAGINÁCIE

Všetci citovaní autori sa výrazne zhodujú na tom, že príbehy a literatúra sú vhodným nástrojom pre budovanie morálnej imaginácie. Najvplyvnejší su Nussbaum, Bohlin a Johnson. Aristoteles

je obhajcom využívania umenia na vzdelávanie morálky, pretože hudba a umenie „*môžu byť použité na citlivé priblíženie etických otázok žiakom, pomáhajú premeniť emócie na cnostné sklony a podporujú kritické myslenie*“ (Kristjánsson, 2007, s. 80; Lickona, 1991, 2004; v Sanderse, 2012, s. 137).

Gerrits (2023) zameriavajúc sa vo svojej štúdií na rozvoj etiky pre biomedikov rozširuje naratívny vplyv na morálnu imagináciu z literatúry na používanie fiktívnych osobných príbehov, ktoré nám môžu pomôcť pri diskusii o konkrétnych prípadoch. Tiež zdôrazňuje využitie cvičení založených na hraní rolí (role-plays) a používanie rôznych scenárov opierajúcich sa o konkrétne prípady a výskumy.

Z prepojenia morálnej imaginácie na príbehy a umenie vyplýva aj výber vzdelávacej intervencie Akadémie veľkých diel, na ktorej som už realizovala výskum morálnej imaginácie stredoškôľakov v rámci mojej magisterskej práce *The importance of moral imagination and desire in character education. Evaluation of the one-year intervention of Great Works Academy for secondary school students with a focus on moral imagination and student's desire to act virtuously* z roku 2020.

APLIKÁCIA VÝSKUMU VO VZDELÁVACEJ INTERVENCIÍ AKADÉMIA VEĽKÝCH DIEL

Výskum morálnej imaginácie z pedagogického hľadiska, teda v školskom prostredí by som realizovala v rámci slovenského vzdelávacieho projektu Akadémie veľkých diel (Kolégium Antona Neuwirtha), ktorého cieľom je pomáhať žiakom a učiteľom na ich ceste rozvoja morálnych a intelektuálnych cností. Ide o charakterové vzdelávanie, ktoré výrazne používa príbeh a umenie, cez ktoré formuje morálnu imagináciu a pomáha účastníkom hľadať odpovede na dôležité životné otázky prostredníctvom štúdia týchto veľkých diel západnej civilizácie, ako aj tvorbou vzťahov založených na dôvere. Prakticky je program organizovaný vyškoleným učiteľom (učiteľmi) na škole, ktorý otvorí diskusný klub (extra-kurikulárna aktivita) pre žiakov, študentov, alebo svojich kolegov (učiteľov, rodičov, zamestnancov školy). V klube sa pravidelne stretávajú a podľa vopred určeného sylabu spoznávajú veľké diela v štyroch rôznych žánroch (filmové, literárne, hudobné a výtvarné diela) a diskutujú o hodnotových otázkach, ktoré diela otvárajú (napr. Čo je zmysel života? Čo je priateľstvo? Aké sú moje hodnoty? Čo je integrita?). V tomto bezpečnom prostredí tak účastníci reflektujú reálne alebo imaginárne príbehy ľudí, ktorými sa môžu inšpirovať a začať túžiť po dobrých veciach (kultivácia túžby) a rozvíjať aj svoje morálne cítenie a morálnu imagináciu - odpovedať si na otázku - ako by som sa ja zachoval v danej situácii? Ako môže tento príbeh inšpirovať dnes mňa? K akému konaniu ma môže povzbudiť? Projekt Akadémie veľkých diel má tri hlavné programy - pre základníkov, stredoškôľakov a pre dospelých - práve v poslednom menovanom by sa vykonával výskum, teda s dospelými účastníkmi programu - učiteľmi základných a stredných škôl.

NÁVRH METODOLÓGIE VÝSKUMU

V prvej fáze výskumu sa zameriavam na teoretické preskúmanie témy morálnej predstavivosti v rôznych vedeckých oblastiach - čoho skráteným výstupom je z časti aj tento článok.

V druhej fáze výskumu by som viedla pološtruktúrované interviá so skúsenými lektormi Akadémie veľkých diel (10 lektorov), ktorí tento projekt vedú na svojej škole viac ako tri roky, a teda exceletne ovládajú a používajú v praxi metodológiu práce s príbehom a umením pri budovaní morálnej imaginácie. Prvým cieľom by bolo lepšie a detailnejšie pochopenie komponentov morálnej imaginácie z pohľadu učiteľov, ako aj popísanie jednotlivých komponentov ich jazykom. Druhým cieľom tejto fázy by bolo vypracovať na základe zisteného hodnotiaci dotazník, ktorý použijem v ďalšej fáze výskumu.

Tretou fázou bude vyhodnotenie programu prostredníctvom pripraveného hodnotiaceho dotazníka účastníkmi (cca 400 účastníkov) programu Akadémie pre dospelých, a to pred a po samotnej vzdelávacej intervencii. Štvrtou fázou je vyhodnotenie získaných dát, ich analýza, štatistické spracovanie a diskusia.

Obsahovú validitu zabezpečím hĺbkovým teoretickým preskúmaním problematiky, konzultáciami s odborníkmi, ktorí sa venujú rozvoju morálnej imaginácie, napr. Vyššie spomenutí - K.Bohlin, E.M.Gerrits. Priebežná validita bude zabezpečená použitím Testu morálnych dilem (Defining issue test, Kohlberg tradition), ktorý pri evaluácii programu Akadémie veľkých diel používam už od roku 2019 - tentokrát by sa tento test zameriaval na dospelých účastníkov programu.

ZÁVER

Problematika výchovy charakteru dnes nestojí pred otázkou „či“, ale „ako“. Samotná znalosť cností a etických pravidiel je bezvládna, pokiaľ nie je sprevádzaná vnútornou premenou človeka. Morálna imaginácia sa v tomto kontexte javí ako kľúčový katalyzátor, ktorý premostňuje priepasť medzi teoretickým poznaním a autentickým cnostným konaním. Umožňuje vystúpiť z hraníc vlastného ja a vnímať morálnu hĺbku situácií a kreatívne simulovať dôsledky našich rozhodnutí.

Prehľad prístupov od filozofie cez kognitívne vedy až po bioetiku a podnikateľskú etiku potvrdzuje, že morálna imaginácia nie je len abstraktným pojmom, ale štruktúrovaným procesom. Autori ako Bohlin, Johnson či Werhane sa zhodujú, že tento proces zahŕňa kultiváciu túžby – nasmerovanie ľudského srdca k tomu, aby nielen vedelo, čo je dobré, ale aby po dobrou aj bytostne túžilo. Práve toto prepojenie rozumu (phronesis) a obrazotvornosti (phantasia) umožňuje jednotlivcovi reagovať na morálne výzvy s citlivosťou a integritou.

Vzdelávacia intervencia *Akadémia veľkých diel* môže predstavovať ideálne prostredie pre rozvoj týchto kompetencií. Využitím literárnych, filmových a výtvarných diel vytvára „bezpečné laboratórium“, v ktorom účastníci prostredníctvom naratívnej predstavivosti trénujú svoje morálne vnímanie a usudzovanie. Plánovaný výskum zameraný na dospelých účastníkov – učiteľov – má potenciál priniesť hlbšie pochopenie toho, ako sa morálna imaginácia prejavuje v pedagogickej praxi. Identifikácia a popis jej komponentov jazykom samotných aktérov môže významne prispieť k metodológii charakterového vzdelávania na Slovensku. Cieľom totiž nie

je len vychovať odborníkov v gramatike cností, ale formovať charakterných ľudí, ktorí v rozhodujúcich momentoch dokážu premeniť svoje presvedčenie na čin.

Literatúra

ARISTOTELE. 2011. *De Anima*. Translated by M. Shiffman. Newburyport, MA : Focus Publishing R. Pullins Co.

ARISTOTELES. 2011. *Etika Nikomachova (knihy II, III, VI)*. Bratislava : Kalligram.

BOHLIN, K. 2005. *Vyučovanie charakterovej výchovy prostredníctvom literatúry: Prebudenie morálnej predstavivosti v triedach stredných škôl*.

GERRITS, E. M., ASSEN, L. S., NOORDEGRAAF-EELENS, L. et al. 2023. Moral imagination as an instrument for ethics education for biomedical researchers. In *International Journal of Ethics Education*, roč. 8, s. 275–289. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s40889-023-00171-z>.

JOHNSON, M. 1993. *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science*. [S.l.] : University of Chicago Press.

JOSEPH, P. 2003. Teaching about the Moral Classroom: Infusing the moral imagination into teacher education. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, roč. 31, č. 1, s. 7–20.

NUSSBAUM, M. 1990. *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford : Oxford University Press.

NUSSBAUM, M. 1997. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*.

SANDERSE, W. 2012. *Character Education: A Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*. [S.l.] : Eburon Academic Publishers.

WERHANE, P. H. 2019. Moral imagination and the search for ethical decision-making in management. In BEVAN, D. J., WOLFE, R. W. a WERHANE, P. H. (eds.). *Systems Thinking and Moral Imagination: Rethinking Business Ethics with Patricia Werhane*. Chicago : Springer, s. 63–84.

Autor

Ing. MA. Miroslava Duranková

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, Trnava

miroslava.durankova@tvu.sk

FILOZOFICKÉ UKOTVENÍ INDIVIDUÁLNĚ VNÍMANÉ PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Pavel Flekač

Abstrakt

Příspěvek filozoficky ukotvuje pojem individuálně vnímané připravenosti (IVP) studentů učitelství ke vstupu do profese a vymezuje rámec, v němž lze tento jev zkoumat jako fenomén zkušenosti, praxe a porozumění. Pozornost je soustředěna na dvě komplementární perspektivy: na vlastní vnímání připravenosti studentů závěrečných ročníků učitelství a na hodnocení jejich připravenosti ze strany cvičných učitelů v kontextu závěrečných pedagogických praxí. Teoretická východiska vycházejí z Kantova pojetí podmínek možné zkušenosti, Hegelova konceptu uznání, fenomenologie vnímání Maurice Merleau-Pontyho a hermeneutiky H.-G. Gadamera. V tomto rámci není IVP chápána jako bezprostředně daná vlastnost ani jako ryze subjektivní dojem, nýbrž jako významově strukturovaná, jazykově artikulovaná a intersubjektivně zprostředkovaná zkušenost profesionality, která se ukazuje v horizontu pedagogické praxe. Text dále ukazuje, že výpovědi o profesní připravenosti nabývají smyslu pouze v souvislosti s tělesností, časovostí, prostorovostí a tradicí porozumění, jež spoluurčují jejich interpretaci. Z tohoto hlediska kvantitativně orientované zkoumání IVP nepředstavuje redukci významu na číselný údaj, ale systematizaci porozumění zkušenosti profesního „stávání se učitelem“. Příspěvek tak přispívá k filozofickému vyjasnění metodologických předpokladů výzkumu profesní připravenosti a k hlubšímu uchopení edukace jako oblasti žité, reflektované a sdílené zkušenosti.

Klíčová slova: individuálně vnímaná připravenost; učitelství; pedagogická praxe; zkušenost

ÚVOD

Realita vzdělávání má mnoho podob, od perspektivy vzdělavatelů, kteří předávají zkušenosti a vědomosti, až po perspektivu vzdělávaných, kteří je přijímají, přetvářejí a aktualizují ve vlastním jednání. Postihnout tuto mnohost jedním pohledem je obtížné zvláště tehdy, když se předmětem zkoumání stává zkušenost, která se dává vždy v určité situaci a z určitého stanoviska. Následující text proto stručně představuje zaměření disertačního šetření a naznačuje jeho ukotvení ve vybraných dimenzích filozofického pojetí zkušenosti a vnímání.

V rámci našeho textu věnujeme pozornost individuálně vnímané připravenosti (dále jen IVP) u studentů závěrečných ročníků učitelství k tomu stát se pedagogy, tedy vstoupit do profese učitele. Sběr dat míří na dvě komplementární perspektivy: na individuální vnímání připravenosti studentů a na hodnocení jejich připravenosti ze strany cvičných učitelů vycházející z pedagogických praxí v závěrečných ročnících navazujícího magisterského studia.

Zkoumá-li se IVP jako typ sebezkušenosti, výpověď „jsem připraven“ nelze chápat jako prosté

konstatování objektivního stavu, nýbrž jako způsob, jímž se vlastní profesionalita ukazuje v horizontu pedagogické praxe. Analogicky výpověď „je připraven“ ze strany cvičného učitele nese poté stopu jeho profesní zkušenosti, měřítek a porozumění tomu, co „připravenost“ v daném kontextu znamená.

V tomto smyslu se text soustředí na filozofii vnímání a zkušenosti, tedy na to, jak se takové výpovědi mohou ustavit jako smysluplné, sdělitelné a metodicky uchopitelné, a za jakých podmínek lze IVP legitimně zkoumat.

Cílem textu je filozoficky ukotvit pojem IVP a vymezit rámec, v němž lze IVP chápat jako fenomén zkušenosti a praxe. Opíráme se přitom o vybraná východiska Immanuela Kanta, G. W. F. Hegela, Maurice Merleau-Pontyho a H.-G. Gadamera, která umožňují propojit otázku zkušenosti, uznání, žité praxe a porozumění s naším výzkumným zaměřením a formulovat jasný směr pro filozofické aspekty edukace.

PODMÍNKY ZKUŠENOSTI PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI

Zaměříme-li se na vnímání, přesněji na zkušenost sebe sama v pedagogické praxi, je třeba vyjít z Kantova východiska, že naše „poznání začíná zkušeností“ (Kant, 1781/2020, s. 35). V případě IVP je právě zkušenost, např. zkušenost z plánování výuky, procesů učení a prostředí pro učení, hodnocení a reflexe (MŠMT, 2022), prvním polem, na němž se utváří nové poznání vlastního profesního „já“. Do tohoto pole vstupují nejen aktuální vjemy, ale i minulé stavy a činnosti, které se v průběhu pregraduální přípravy vrství a proměňují náš vztah k tomu, co znamená „být připraven učit“ (Kant, 1781/2020, s. 35).

V tomto rámci Kant rozlišuje to, co je a priori, a to, co je a posteriori. A priori nazývá takové poznání, které je empiricky nezátížené, tj. není odvozené ze zkušenosti a je považováno za „samo pro sebe“ jasné a nutné. V druhém případě je a posteriori to, co vychází z dřívějšího poznání získaného zkušeností (Kant, 1781/2020, s. 15). Z hlediska IVP to je možné interpretovat tak, že konkrétní obsahy připravenosti jsou a posteriori, avšak možnost tyto obsahy chápat jako jednotnou zkušenost „já jsem připraven“ předpokládá určité formy, skrze něž se zkušenost ustavuje jako smysluplná.

Zkušenost připravenosti se navíc téměř vždy artikuluje v temporalitě. Student typicky hovoří o tom, že se „stal“ připravenějším, že se jeho schopnost jednat v pedagogických situacích proměnila, případně že v určité fázi studia došlo k posunu. Tato zkušenost není pouhým sledem izolovaných vjemů, ale je spojována do souvislosti podle pravidel (Allison, 1978). Kantovská teze „*to, že se něco děje, je tedy vjemem, který patří k možné zkušenosti, ...*“ a „*... který může být podle nějakého pravidla v souvislosti vjemů vždy nalezen*“ nám zde umožňuje chápat IVP jako zkušenost vztahující se k určitému řádu, nikoli jako nahodilý a čistě subjektivní dojem (Kant, 1781/2020, s. 181).

V našem pojetí IVP chápeme jako jev, jehož konkrétní podoba se ustavuje na základě empirických zkušeností, a nikoli jako něco, co by bylo člověku dáno „a priori“ již hotově (Kant, 1781/2020, s. 58). Kým se student v průběhu pregraduálního studia stává a zároveň jeho porozumění vlastní profesní připravenosti má svůj zdroj v procesu zkušenosti (Kant,

1781/2020, s. 36). Samotný termín připravenosti nelze tedy nazvat jako vrozenou vlastnost, ale jako zkušenostně utvářený způsob, jak se profesionalita ukazuje a jak je následně artikulována v jazyce.

Pokud přijmeme Kantovo uchopení poznání jako vždy zprostředkovaného podmínkami zkušenosti, pak je i výpověď „jsem připraven učit“, případně z perspektivy cvičného učitele „je připraven učit“, výpovědí o jevové stránce vlastní či zprostředkované profesionality. Mluvíme tedy o tom, jak se připravenost dává v horizontu pedagogické praxe. Takové výpovědi se pohybují v oblasti jevů, nikoli v oblasti „věci o sobě“.

Samotnou výpověď „jsem připraven učit“ proto nelze chápat jen jako introspektivní pocit, ale jako soud o vlastní jevové profesionalitě. Pokládáme to za tvrzení, které se opírá o pojmy (např. „připravenost“, „kompetence“) a implicitně předpokládá měřítko, podle nichž lze takový soud vůbec učinit. V perspektivě cvičného učitele se navíc soud „je připraven učit“ opírá o profesní zkušenost a o normativní horizont praxe, v němž je „připravenost“ rozpoznávána. Oba soudy se tak pohybují v oblasti jevů, tedy v tom, jak se připravenost ukazuje v praxi a jak je v jazyce uchopena.

Zakládáme-li tedy náš výzkum na vnímání profesní připravenosti, pracujeme s pojmy, které jsou pro aktéry praxe poznatelné a sdělitelné. Tyto pojmy tvoří repertoár, který lze dále třídit, dávat do souvislostí, vykládat a hodnotit. V kantovském smyslu se tak pohybujeme ve světě jevů, který je přístupný poznání právě proto, že je strukturován v rámci podmínek možné zkušenosti.

Samotná připravenost tedy vychází z empirického základu ukotveného zejména v dimenzi vysokoškolské přípravy, konkrétně v pregraduálním studiu a praxích. Zároveň je však třeba zdůraznit, že minulá zkušenost spoluurčuje budoucí soudy, jimiž jsou vjemy, jejich souvislosti a pravidla, podle nichž jsou spojovány, vytvářejí rámec, v němž se následně utváří vnímání a hodnocení budoucích situací (Kant, 1781/2020, s. 181). Jinými slovy, zkušenostné struktury, které student či cvičný učitel již má, ovlivňují to, jak „připravenost“ v dalších situacích rozpoznává a pojmenovává.

UZNÁNÍ A PROCES „STÁVÁNÍ SE UČITELEM“

Pregraduální příprava učitelů ve vysokoškolském vzdělávání prochází proměnami, které zpravidla reflektují společenský vývoj a mění se nároky na regulované profese. Současně se proměňuje i samotná cesta studenta k osvojování profesních kompetencí, kdy se cíle přípravy, způsoby jejich naplňování i měřítko připravenosti v čase revidují a aktualizují (Vašutová, 2004). V tomto kontextu považujeme za důležité zdůraznit, že být učitelem nelze redukovat na ryze vnitřní stav či osobní přesvědčení, ale jde o sociální status a roli, která se ustavuje ve vztazích a institucích. To znamená, že „být učitelem“ se v určité míře potvrzuje i skrze druhé, skrze uznání v konkrétní praktické situaci (Vašutová, 2007).

V našem výzkumném zaměření proto pracujeme se dvěma perspektivami vnímání profesní připravenosti, perspektivou studenta a perspektivou jeho cvičného učitele, přičemž obě perspektivy vycházejí ze zkušenosti závěrečných pedagogických praxí. Takto koncipovaný

pohled lze chápat jako reflexi toho, jak se profesionalita ukazuje a potvrzuje ve „smyslovém a vnímaném světě“ praxe, v němž se oba aktéři nacházejí (Hegel, 1807/2019, s. 152). Jde o intersubjektivitu, kterou považujeme za směrodatnou, protože právě ona umožňuje zachytit shody i rozdíly mezi tím, jak student rozumí vlastní připravenosti, a tím, jak je jeho připravenost rozpoznávána a hodnocena druhým.

Z hlediska IVP je klíčové zejména to, jak se v procesu postupné profesionalizace utváří sebevědomí studenta. Student artikuluje vlastní vnímání připravenosti, avšak zároveň vstupuje do situace, v níž je jeho výpověď vystavena uznání či korekci pohledem druhého. V hegelovském smyslu je zde přítomen „*moment uznání, že druhé vědomí se jako bytí pro sebe překonává, a tím samo činí to, co první vědomí činí ve vztahu k němu*“ (Hegel, 1807/2019, s. 164). V aplikaci na naše zaměření to znamená, že výpověď studenta o vlastní profesionalitě („jsem připraven učit“) se neuzavírá jen do jeho vnitřní zkušenosti, ale získává stabilnější podobu teprve ve vztahu k druhému. Hodnocení cvičného učitele zde proto nechápeme jako pouhý další názor, ale jako prakticky a institucionálně ukotvené posouzení toho, jak student obstál v konkrétních pedagogických situacích.

Tento vztah lze chápat jako proces, v němž se výpověď o připravenosti posouvá od osobního dojmu k hodnocení, které má oporu v praxi a v jejích měřítkách. Student tím netvrdí pouze „jak se cítí“, ale že jeho jednání a porozumění pedagogickým situacím odpovídá tomu, co daný kontext považuje za „připravenost“. Konfrontace s hodnocením cvičného učitele pak nepředstavuje jen vnější kontrolu, ale situaci, v níž se může sebepojetí studenta potvrdit nebo dále upravovat. Případné rozdíly mezi oběma perspektivami proto lze interpretovat jako významné ukazatele toho, kde a jak se profesní identita teprve utváří, typicky ve vztahu ke konkrétním činnostem.

Zahrnutí druhé perspektivy tak v našem pojetí neplní pouze metodologickou funkci (např. zvýšení komplexnosti či kontrolu shody hodnocení), nýbrž ukazuje strukturální rys samotného jevu. Profesionalita učitele je spoluutvářena intersubjektivně, tedy pohledem, očekáváními a uznáním druhého, v našem případě cvičného učitele. Tento rámec zároveň umožňuje interpretovat výsledky tak, aby rozdíl mezi sebehodnocením a hodnocením druhým nebyl redukován na „nesoulad“, ale aby se stal interpretačně plodným údajem o dynamice profesionalizace a o tom, jaké porozumění „připravenosti“ je v daném prostředí přítomné (Hegel, 1807/2019; Inwood, 1992).

FENOMENOLOGICKÉ ZAKOTVENÍ PEDAGOGICKÉ ZKUŠENOSTI

Předešlý text ukázal význam ukotvení vnímání ve zkušenosti a zároveň potřebu druhého jako stabilizačního momentu v procesu profesionalizace. Obě dimenze vnímáme jako komplementární a směrodatné pro vymezení jádra našeho tématu. V následujících odstavcích proto rozšiřujeme stanovená východiska o filozofii Maurice Merleau-Pontyho, která umožňuje popsat IVP nikoli jen jako výpověď o sobě či uznání druhým, ale jako žitou zkušenost situovanou v tělesnosti, prostoru a čase. Zatímco filozofie vnímání Immanuela Kanta a G. W. F. Hegela ukazuje směr ukotvení IVP, Merleau-Ponty nám pomáhá tento směr konkretizovat v rovině žité praxe.

Rozšíření intersubjektivní zkušenosti

IVP je v tomto pojetí empiricky zatížena, tedy zakotvená v a posteriori (Kant, 1781/2020, s. 15). Rovina času je přitom mimořádně důležitá, protože „*minulost, již hodlám chápat jako minulost samu, není minulost samou, je to minulost, jak ji teď vidím a možná jsem ji zkreslil*“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 104). Student i cvičný učitel tak vždy vycházejí ze zkušenosti, avšak tato zkušenost je již v přítomnosti znovu nahlížena a může být modifikována. Pro náš výzkumný záměr z toho plyne nutnost časového ukotvení sběru dat tak, aby se co nejvíce opíral o čerstvou zkušenost závěrečných pedagogických praxí. Současně se nabízí využití opor, které mohou pomoci zkušenost zachytit konkrétněji, například portfolio studenta či dokument hodnocení cvičného učitele. V tomto smyslu stanovujeme i rámec „časovosti“, tedy sběr dat těsně po skončení pedagogických praxí s průběžným využíváním vytvořeného portfolio studenta a dále dokumentu hodnocení cvičného učitele.

V návaznosti na toto pojetí je možné nahlížet i volbu položek IVP. Při konstrukci nástroje se snažíme „zostřit“ pozornost na klíčové oblasti IVP (plánování výuky, procesy učení, prostředí pro učení, hodnocení, reflexe výuky, profesní sebepojetí a seberozvoj, schopnosti a dovednosti řešení konfliktů, péče o duševní zdraví) a proměnné, které mohou mít „rozostřující“ charakter nezúčastněného pozorovatele (např. zatížení a vliv fyzický, organický, společenský a dějinný) (Merleau-Ponty, 1952/2017, s. 15), uvádět spíše do pozadí. Odpovídá tomu i Merleau-Pontyho metafora, že „*když chci vidět předmět jasně, musím vidět okolí rozmazaně*“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 101), přičemž předmětem našeho zaměření je právě IVP.

V případě uchopení a reflexe IVP vycházíme z toho, že poznávání a hodnocení jevu není možné vyčerpat jedinou perspektivou. V našem výzkumu proto vedle perspektivy studenta učitelství pracujeme i s perspektivou cvičného učitele, který zde vystupuje jako významná druhá perspektiva, jež může přispívat ke stabilizaci zkoumaného jevu (Hegel, 1807/2019, s. 152). Současně je však třeba doplnit, že perspektiv může být prakticky neomezené množství, neboť „*předmět nebo jev pozorování a vnímání*“ je „*nekonečnem různých perspektiv shromážděných v přísné koexistenci a může být dán jen jakoby jedním jediným viděním, jež má tisíce pohledů*“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 104). Pro kontext našeho výzkumu proto IVP neukotvujeme v „tisíci pohledů“, ale ve dvou perspektivách, které považujeme pro daný kontext za určující.

V naší výzkumné rovině chápeme IVP jako souhrn dat získaných kvantitativně orientovaným šetřením v předem stanovených oblastech. Zároveň však považujeme za důležité připomenout, že ani kvantitativní zachycení neznamená zrušení významu, nýbrž jeho uchopení prostřednictvím sdílené terminologie a operacionalizovaných výpovědí. V tomto smyslu je pro nás klíčové udržet vazbu mezi měřením a významem, tedy mezi tím, co je vyjádřeno čísly, a tím, co je v praxi prožíváno a pojmenovááno.

Merleau-Ponty zdůrazňuje, že vnímání vždy předpokládá perspektivu, která může být dále zatížena dalším pohledem (Merleau-Ponty, 1952/2017, s. 15). Praktická zkušenost, v našem případě pedagogická praxe v pregraduálním studiu, je proto neoddělitelnou součástí možnosti reflexe a utváření perspektivy připravenosti. V tomto kontextu lze připomenout i Descartův důraz na to, že „*spíš by se měl v sobě každý zakoušet než se o tom přesvědčovat úsudky*“ (R.

Descartes, 1641/2003, s. 311). Toto vědění o sobě samém, tedy i vlastní IVP, „*předpokládá první pravdu cogito*“ (Merleau-Ponty, 1952/2017, s. 15–16), a zároveň platí, že porozumění sobě není možné bez určitého zasazení do vnějších podmínek, tedy „*vnějšího vědění např. o minulosti, etnografii, psychopatologii než díky vyjasňování vlastního života*“ (Merleau-Ponty, 1952/2017, s. 16).

Vnímání a prostorovost

Mluvíme-li o IVP v systému pregraduální přípravy a pedagogických praxí, mluvíme vždy o určitém vymezení, k němuž se vnímání vztahuje. Abychom mohli uvažovat o IVP, musíme zároveň uvažovat o schématu, v němž je IVP platná, tedy o konkrétním schématu prostoru pregraduálního studia. Toto schéma zahrnuje normy na institucionální úrovni a je současně rámováno pravidly a právními podmínkami na úrovni národní (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 134–135).

Toto schéma je však třeba chápat v merleau-pontyovském smyslu jako něco víc než „prostředí věcí“. Platí, že „*prostor není (reálným či logickým) prostředím, v němž se prostírají věci, nýbrž prostředkem, skrze nějž se kladení věcí stává možným*“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 302). Nejde tedy o abstraktní „éter“, nýbrž o žitý rozměr zkušenosti, v němž se ukazuje, co je v dané situaci možné, významné a závazné. Student v situaci pedagogické praxe může vnímat prostor jednou jako prostředí věcí, jindy jako jejich společný atribut, případně se může zaměřit na „původ prostoru“, tedy na vztahy, které spadají pod tento název (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 302).

Prostor v kontextu IVP proto nevymezujeme jen materiálně, ale i situačně. Materiální uspořádání zahrnuje například školní pomůcky, tabuli, rozmístění lavic či fyzické možnosti pohybu po třídě. Situační a vztahová struktura prostoru pak zahrnuje například interpersonální vazby, sociální pozici učitele, očekávání a normy jednání, míru otevřenosti či napětí ve třídě, a také různé podoby „učitelské zdatnosti“ a psychosociální připravenosti. V obou rovinách se prostor podílí na tom, jak se prožívá a hodnotí připravenost učit.

Ukotvíme-li IVP v rámci prostorovosti, je možná i její orientace a reflexe, tedy práce s ní. Subjekt vnímání, v našem případě student učitelství, může reflektovat svou profesní připravenost i skrze orientaci v prostoru, protože „*orientace v prostoru není nahodilým rysem předmětu, je prostředkem, díky němuž jej rozpoznám*“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 313).

Vnímání a tělesnost

Učitel, případně student učitelství v průběhu pedagogických praxí, se bezpodmínečně nachází v určitém prostoru a tento prostor „obývá“. Tělesnost, přesněji „tělesné schéma“, je přitom součástí kurikulární reality dané situace. Merleau-Ponty tímto termínem rozumí mimo jiné „*změnu v poloze částí mého těla pro pohyb kteréhokoli z nich, polohu každého místního podnětu v celku těla, při složitějších gestech ... a nakonec překládat okamžité kinestetické ... dojmy ... do vizuálního jazyka*“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 135). Tělesné schéma však neoznačuje pouze polohu těla a její změny, ale má dynamický charakter a patří do „mezismyslového“ světa,

v němž se pohyb a význam vzájemně propojují (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 138–139). Součástí změny polohy těla je tedy i mínění a význam pohybů, které učitel ve třídě realizuje a jimiž také komunikuje.

Za důležitý aspekt uchopení IVP v kontextu tělesnosti považujeme pohybovost, kterou zde vztahujeme k tělesnosti učitele. V rámci kurikulární reality má význam například pohyb po třídě při kontrole práce žáků, dozoru při písemných zadáních, dohledu na kázeň nebo při zkoušení a dalších úkonech. Chceme-li ukotvit vnímání připravenosti v tělesné dimenzi, je namístě uvažovat o dílčích aspektech neverbální komunikace a tělesného projevu, které se v praxi promítají do toho, jak se učitelství „daří“ vykonávat a jak je následně reflektováno.

Vnímání a časovost

V rámci našeho výzkumu ohraničujeme pedagogickou zkušenost studenta učitelství především zkušeností ze závěrečných pedagogických praxí. Nelze však tvrdit, že pouze tento časový rámec je zdrojem pro reflexi IVP, neboť empirické zatížení člověka v průběhu života se promítá do budoucích soudů a hodnocení. Časovost IVP tedy nechápeme jako součet izolovaných úseků, ale jako celistvý konstrukt zkušeností, které formují vnímání profesní připravenosti. Nejde pouze o vyučované hodiny, ale také o plánování, přípravy, realizaci, reflexi, následné hodnocení a další skutečnosti, které k této zkušenosti významně přispívají.

Ohraničení proto nelze zúžit na „jednu událost“, ale na jednotu zkušenostního pole, které má pro IVP význam. Metafora řeky „*nemá podtrhnout, že řeka plyne, nýbrž že tvoří jednotu sama se sebou*“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 505). Stejně tak lze chápat i zkušenosti v čase, které se podílejí na utváření IVP, jako soubor, jenž se v čase proměňuje, a přesto vytváří jednotu zkušenosti, v níž student i cvičný učitel svou připravenost rozpoznávají a hodnotí.

Na tento fenomenologický popis IVP navazuje otázka, jak je možné takovou zkušenost sdílet a zachytit v pojmech, které jsou srozumitelné napříč aktéry praxe. V okamžiku, kdy se zkušenost převádí do výpovědí a položek dotazníku, vstupuje do hry jazyk, předporozumění a interpretační rámce, v nichž se význam připravenosti ustaluje. Právě zde se otevírá prostor pro hermeneutickou perspektivu H.-G. Gadamera, která umožňuje promyslet, jak se porozumění vždy děje v určité tradici a jak se význam utváří v dialogu mezi tím, co je prožíváno, a tím, co je artikulováno. Gadamerovské ukotvení nám tak pomůže vyjasnit, za jakých podmínek lze výpovědi o IVP interpretovat jako smysluplné a metodicky uchopitelné.

HERMENEUTICKÉ UKOTVENÍ VÝPOVĚDÍ O PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI

Výpovědi aktérů našeho výzkumu vstupují do šetření vždy již s určitým významovým „obsazením“, které umožňuje situaci profesní připravenosti v praxi uchopit, reflektovat a následně také škálově vyčíslit. Hermeneutika zde proto není základem pro zachycení profesní připravenosti „sami o sobě“, ale pro porozumění, které je artikulované v jazyce a opřené o sdílené významy (Gadamer, 1960/2010, s. 333–335).

Tyto obsahy, jež významně ovlivňují podobu IVP, lze označit jako předporozumění, předsudky či předpojetí. Vyplývají z toho, „*že kdo chce rozumět, je spojen s věcí, která v podání přichází*

ke slovu, a že navazuje anebo naváže na tradici, z níž podání mluví“ (Gadamer, 1960/2010, s. 260). Stejně tak student vstupuje do prostředí IVP jako aktér, který do situace vnáší své předporozumění (prekoncept), a právě díky němu je schopen situaci interpretovat, zasadit do systému a dále ji reflektovat.

Zároveň „moment tradice v historicko-hermeneutickém chování, naplňuje vzájemnosti zakládajících a nosných předsudků“ (Gadamer, 1960/2010, s. 260). Nelze proto tvrdit, že položky dotazníkového šetření představují pole volné interpretace v neutrální rovině. Naopak, vždy již vedou určitý význam v určitém rámci. V našem případě je toto „zarámování“ vedeno pravidly Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023). Současně pracujeme i se sdíleným jazykem pedagogické praxe, v němž jsou základní významy profesní připravenosti běžně komunikovány, a s operacionalizovanými vymezeními jednotlivých oblastí, aby položky dotazníku nemohly být redukovány na čistě volnou interpretaci bez společného významového základu.

Míra i povaha tradice má významný vliv na oba aktéry šetření, tedy na studenta učitelství i cvičného učitele, přičemž obsahově se jejich tradice mohou zásadně lišit. U studenta učitelství můžeme uvažovat například o tradici profesního výcviku, osobní zkušenosti či školní kultury, zatímco cvičný učitel vystupuje s profesní tradicí, s tradicí institucionálních měřítek a s představou toho, co považuje za profesně kvalitní výuku.

Splyívání horizontů v pedagogické praxi

Jedním z klíčových zdrojů našeho bádání jsou pedagogické praxe, tedy konkrétní situace, jimž se snažíme porozumět, protože právě ony následně formují výpovědi aktérů o profesní připravenosti. Jde o situace, v nichž se nacházíme „tváří v tvář podání, jemuž máme porozumět“ (Gadamer, 1960/2010, s. 265). Podáním je zde zkušenost praxe, která je zpřítomněna ve výpovědích aktérů a v jazyce rámce, a která se tak stává dostupnou pro sdílení, interpretaci a porovnání. Pro zkoumání IVP jsou proto tyto situace směrodatné a představují bezprostřední zdroj výpovědi studenta i cvičného učitele.

Každý aktér však do situace vstupuje se svým horizontem, tedy s perspektivou, která vymezuje, co je v dané situaci relevantní, srozumitelné a hodnotitelné. U studenta učitelství se horizont výpovědi „jsem připraven“ typicky opírá především o pregraduální studium a zkušenosti z pedagogických praxí, tedy o zkušenosti s plánováním, vedením a realizací výuky v určitém rozsahu. Takto stanovený horizont však nemusí být pravidlem, například v případě, že student již působí v praxi i mimo rámec studia. Stejně tak horizont cvičného učitele ve výpovědi „je připraven“ nemusí být ve shodě s horizontem studenta a může akcentovat jiné aspekty praxe a jiné normy.

Předpokladem našeho výzkumu není nutně shoda obou horizontů. Naopak, rozdíly mezi nimi nechápeme primárně jako odchylku, ale jako „napětí horizontů“, které může být interpretačně plodné. Neshoda může ukazovat rozdílná měřítka připravenosti nebo rozdílné porozumění kompetencím. Kvantitativně lze tuto situaci zachytit jako míru shody či neshody mezi perspektivami. Kvantifikace zde tedy není popřením hermeneutiky, ale způsobem systematického zachycení toho, jak se význam profesní připravenosti rozkládá v populaci

aktérů praxe.

V našem případě je pro aktéry klíčové, aby určitý horizont vůbec měli, a cesta k jeho utváření je z velké části spojena s pregraduálním studiem a praxemi. Platí, že *„získat horizont vždy znamená učit se vyhlížet za to, co je blízké a velmi blízké, a to nikoli proto, abychom od toho odhlédli, nýbrž abychom to lépe spatřili v nějakém lepším celku a ve správnějších rozměrech“* (Gadamer, 1960/2010, s. 268). Následně pak *„kdo má horizont, dovede význam všech věcí uvnitř tohoto horizontu správně posoudit...“* (Gadamer, 1960/2010, s. 266). V tomto smyslu porozumění IVP předchází širší porozumění vzdělávání, výuce a praxi jako takové.

Kvantifikace jako systematizace porozumění

V rámci našeho zaměření měříme pomocí stanovených oblastí (faktorů) vycházejících z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023) profesní připravenost. Z hermeneutického pohledu však nelze tuto připravenost chápat jako připravenost na „věc“ či na jednu konkrétní činnost. Naše šetření je spíše výpovědí o připravenosti v určitém horizontu praxe (Gadamer, 1960/2010, s. 269–271).

Zároveň nelze jednotlivá čísla a indikátory míry chápat jako přímý otisk reality, neboť tato realita je, jak je uvedeno výše, „nekonečnem různých perspektiv“ (Merleau-Ponty, 1945/2013, s. 104). Měření IVP proto chápeme jako indikátor míry souhlasu s určitým významem v rámci jasně stanovených hranic. Kvantitativně orientovaný výzkum tak legitimujeme spíše jako „systematizaci porozumění“ než jako „metafyzické měření bytí“.

V závěru lze říci, že hermeneutické ukotvení IVP nevede k relativizaci zkoumaného jevu, nýbrž k jeho zpřesnění, tedy ukazuje, že profesní připravenost se v našem tématu dává jako významově strukturovaná zkušenost, která se stává přístupnou teprve v řeči a v interpretaci. Právě proto je možné výpovědi aktérů chápat jako smysluplné a sdělitelné, aniž bychom je zaměňovali za přímý přístup k „věci o sobě“. Gadamerovská perspektiva tak uzavírá předchozí filozofická východiska tím, že spojuje zkušenost, uznání a žitou praxi s otázkou porozumění, v níž se profesionalita učitele nejen prožívá, ale také pojmenovává a sdílí.

ZÁVĚR

Předložený text vymezil filozofické aspekty edukace jako rámec, v němž lze profesní připravenost zkoumat nikoli jen jako pedagogický konstrukt, ale jako zkušenostní a významový jev, který se dává v praxi a je přístupný skrze výpovědi aktérů. Kantovské východisko legitimizuje, že pracujeme se světem jevů a s tím, jak se připravenost ukazuje v podmínkách možné zkušenosti, nikoli s „věcí o sobě“. Hegel zároveň ukazuje, že profesionalita učitele není pouze vnitřní sebepojetí, ale také intersubjektivní skutečnost, tedy že výpověď o připravenosti získává stabilitu ve vztahu k druhému a v prostoru uznání. Právě proto je v našem výzkumu oprávněné pracovat se dvěma perspektivami (student, cvičný učitel), jejichž shoda či napětí může odkrývat rozdílná měřítka připravenosti, rozdílné porozumění profesním nárokům i místa, kde se profesní identita v procesu „stávání se učitelem“ teprve ustavuje. Merleau-Ponty k tomu přidává fenomenologické zakotvení připravenosti v žité praxi. Připravenost se zde

nejeví jako abstraktní vlastnost, ale jako situovaná možnost jednání, která se uskutečňuje v tělesnosti, prostoru a čase pedagogické situace, tedy v samotné kurikulární realitě edukace. Gadamerovská perspektiva pak uzavírá toto filozofické ukotvení tím, že vyjasňuje, proč jsou odpovědi aktérů významovými výpověďmi vyrůstajícími z tradice, předporozumění a horizontů porozumění. Interpretace výsledků je proto prací s významem a smyslem edukativní zkušenosti, nikoli pouhým „odečtem“ reality.

Literatura

ALLISON, H. E. 1978. Things in Themselves, Noumena, and the Transcendental Object. *In Dialectica*, roč. 32, č. 1, s. 41–76. ISSN 0012-2017.

DESCARTES, R. 2003. *Meditace o první filosofii*. Přel. P. GLOMBÍČEK, T. MARVAN, P. ZAVADIL. Praha: Oikoymenh, 535 s. ISBN 80-7298-084-X.

GADAMER, H.-G. 2010. *Pravda a metoda. I, Nárys filozofické hermeneutiky*. Přel. D. MIK. Praha: Triáda, 416 s. ISBN 978-80-87256-04-6.

HEGEL, G. W. F. 2019. *Fenomenologie ducha*. Přel. J. PATOČKA. Praha: Československá akademie věd, 522 s.

INWOOD, M. 1992. *A Hegel dictionary*. Oxford: Wiley-Blackwell, 368 s. ISBN 978-0631175339.

KANT, I. 2020. *Kritika čistého rozumu. 2., opravené vyd.* Přel. J. LOUŽIL. Ed. J. KUNEŠ, M. SOBOTKA. Praha: OIKOYMENH, 568 s. ISBN 978-80-7298-301-8.

MERLEAU-PONTY, M. 2013. *Fenomenologie vnímání*. Přel. J. ČAPEK. Praha: OIKOYMENH, 560 s. ISBN 978-80-7298-485-5.

MERLEAU-PONTY, M. 2017. *Proměna vnímání a zkušenost pravdy: podklady ke kandidatuře na Collège de France*. Přel. J. HALÁK. Praha: OIKOYMENH, 71 s. ISBN 978-80-7298-236-3.

MŠMT. 2022. *Vnímaná připravenost začínajících učitelů a absolventů učitelství – analýza dat z pilotního šetření*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 73 s. Dostupné na internetu: <<https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/unikatni-setreni-jak-jsou-zacinajici-ucitele-pripraveni-na>>.

MŠMT. 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 82 s. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné na internetu: <<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>>.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 51 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Autor

Mgr. Pavel Flekač

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, Olomouc, 779 00

pavel.flekac@upol.cz

KATEGORIÁLNÍ SYSTÉM MATEMATICKÉHO OBSAHU V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ ČESKÝCH UČITELŮ PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JAKO VÝCHOZÍ BOD PRO VÝZKUM (NE)SOULADU PROJEKTOVANÉHO A OSVOJENÉHO KURIKULA V OBLASTI MATEMATIKY VE VYBRANÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH

Jan Gago

Abstrakt

Učitelé primárního vzdělávání hrají klíčovou roli v budování matematické gramotnosti, s níž člověk operuje takřka po celý svůj život. Pro to, aby byly položeny pevné základy gramotnosti, je potřebná odpovídající profesní (před)vybavenost budoucích učitelů v oblasti matematiky. Proto je vhodné se zabývat možnostmi, jak ověřit, zda projektované kurikulum ve studijních plánech studijních programů si budoucí učitelé na konci studií i patřičně osvojují. Prezentovaný příspěvek představuje proces tvorby, výsledky procesu i význam kategoriálního systému pro navazující fáze projektu kvantitativně orientovaného disertačního výzkumu, který je koncipován jako komparativní analýza a zaměřuje se na matematický obsah ve studijních programech Učitelství pro 1. stupeň základní školy (UISZS). Navazující fáze výzkumu zahrnují kvantitativní obsahovou analýzu, konstrukci a validaci vlastního didaktického testu zaměřeného na měření úrovně znalostí matematického obsahu u studentů UISZS a následné hlavní měření těchto úrovní. Cílem prezentovaného výzkumného šetření bylo vytvořit kategoriální systém matematického obsahu v pregraduální přípravě českých učitelů primárního vzdělávání pro kvantitativní obsahovou analýzu projektovaného kurikula v oblasti matematiky. V procesu tvorby kategoriálního systému, mimo odbornou rešerši, bylo využito počáteční analýzy dat – zvolených studijních plánů ($n = 10$). Výstupem tohoto procesu je systém celkem 42 definovaných kategorií – okruhů výuky (23 matematických a 19 pedagogických) rozdělených do tří tematických oblastí: 1) elementární matematiky, 2) elementární geometrie a 3) didaktiky matematiky. Příspěvek vznikl za podpory Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v rámci řešení projektu IGA/FHS/2025/004.

Klíčová slova: komparativní analýza; učitelství pro 1. stupeň základní školy; profesní vybavenost učitelů; znalosti obsahu; primární matematika.

ÚVOD

Cílem tohoto příspěvku je stručně představit autorův kvantitativně orientovaný projekt disertačního výzkumu a dílčí výsledky jeho první etapy. Tématem projektu jsou Znalosti matematického obsahu českých studentů učitelství pro primární vzdělávání. Projekt se skládá celkem z těchto tří etap:

- analýza projektovaného kurikula,
- konstrukce a validace vlastního výzkumného nástroje,

- hlavní sběr dat a následná komparace výstupů projektovaného a osvojeného kurikula.

V příspěvku je nejprve pozornost věnována popisu stěžejních prvků projektu jako celku, poté specificky výchozímu metodologickému bodu projektu – kategoriálnímu systému.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA DISERTAČNÍHO PROJEKTU

Projektované kurikulum (angl. intended curriculum) představuje plánovanou, dokumentárně zachycenou podobu vzdělávacího obsahu, cílů a očekávaných výstupů (Průcha, 2009). Projektované kurikulum je vyjádřeno v oficiálních kurikulárních dokumentech, příkladem ze školní praxe jsou rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy či učební plány. V kontextu projektu se jedná o akreditační spisy studijních programů, jež jsou transformovány do podoby studijních plánů. Studijní plány poté představují soubor karet studijních kurzů (syllabů předmětů). V mezinárodní literatuře je chápáno jako formální vyjádření toho, co by se žáci či studenti měli naučit, tedy jako normativní rámec vzdělávání stanovený na národní či institucionální úrovni (Robitaille a Garden, 1989). Osvojené kurikulum (angl. attained curriculum) oproti tomu reprezentuje skutečné výsledky vzdělávání na straně žáků či studentů (Průcha, 2009). V kontextu projektu tedy to, co si studenti z plánované podoby kurikula skutečně osvojili, a v jaké míře (Průcha, 2009). V mezinárodní literatuře je osvojené kurikulum označováno jako soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou empiricky měřitelné prostřednictvím testování nebo jiných forem hodnocení (Robitaille a Garden, 1989). Vztah mezi projektovaným a osvojeným kurikulem přitom není přímočarý, jelikož je podmíněn řadou faktorů, v případě vysokoškolského studia poté na úrovni instituce a jejího zabezpečení, vyučujícího i samotného studenta (Goodlad, 1979).

Termín „znalosti obsahu“ pochází z teorie profesních znalostí učitele neboli teorie znalostí obsahu (Shulman, 1986). Tato teorie pojednává o charakteru a kategorizaci typů pedagogických znalostí, se kterými učitel operuje od plánování až po evaluaci edukačního procesu. Mimo jiného můžeme definovat základní dva typy, které spadají do jádra tzv. znalostní báze učitelství (Janík, 2004; Shulman, 1987), tj. toho, co by měl učitel ovládat. Jedná se o znalosti obsahu a didaktické znalosti obsahu. V kontextu matematického vzdělávání poté specificky hovoříme o znalostech matematického obsahu a didaktických znalostech matematického obsahu (Ball et al., 2008; Carrillo-Yañez et al., 2018). Do znalostí matematického obsahu spadají osvojené znalosti, které vycházejí z jednotlivých matematických disciplín a odpovídají na pomyslnou otázku „Co vyučovat v matematice?“. Do didaktických znalostí matematického obsahu spadají osvojené znalosti, které vycházejí z pedagogických disciplín, především z didaktiky matematiky, a odpovídají na pomyslnou otázku „Jak vyučovat matematiku?“. Obdobné obsahové rozdělení zrcadlí i podoba pregraduální přípravy učitelů primárního vzdělávání v České republice, tj. studijní programy Učitelství pro 1. stupeň základní školy (U1SZS). Tyto nestrukturované magisterské programy jsou podle Svatoše (2020) složeny ze tří „tváří“ (složek): teoreticko-oborové, didakticko-oborové a praxeologické. V průběhu pětiletého vysokoškolského studia tak studenti učitelství získávají, integrují a syntetizují poznatky z matematických a pedagogických disciplín, a s oporou o průběžné a souvislé reflektované praxe, tyto poznatky studia přetvářejí do podoby osvojených znalostí.

METODOLOGIE DISERTAČNÍHO PROJEKTU

Tato kapitola prezentuje základní popis prvků kvantitativně orientovaného výzkumu vycházejícího z postpozitivismu. Svým charakterem odpovídá kurikulárnímu výzkumu, konkrétně výzkumu souladu kurikula (angl. curriculum alignment research). Projekt je koncipován jako komparativní analýza, ve které jsou komparovány výstupy analýzy projektovaného kurikula s výstupy měření osvojeného kurikula. Jádrem projektu je tedy myšlenka, zda to, co je uvedeno v kartách matematických studijních kurzů studenti učitelství pro primární vzdělávání na konci svých studií skutečně ovládají.

Výzkumný problém

Učitelé primárního vzdělávání hrají klíčovou roli v budování matematické gramotnosti, s níž člověk operuje takřka po celý svůj život. Pro to, aby byly položeny pevné základy gramotnosti, je potřebná odpovídající profesní (před)vybavenost (Janík, 2005) budoucích učitelů v oblasti matematiky. Proto je vhodné se zabývat možnostmi, jak ověřit, zda projektované kurikulum ve studijních plánech studijních programů si budoucí učitelé na konci studií i patřičně osvojují. Tuto myšlenku podporuje i skutečnost, že oblast matematického vzdělávání se jeví pro část učitelů primárního vzdělávání jako problematická (viz např. Bowie et al., 2019; Brunetti et al., 2020; Pincheira a Alsina, 2022). Jedním z faktorů, který k této skutečnosti může přispívat, je právě pregraduální příprava a její podoba, která se posléze eventuálně promítá do její efektivity. Proto byl na začátku úvah nad projektem vymezen relační výzkumný problém v podobě této otázky:

- Do jaké míry odpovídá pokrytí tematických okruhů (dílčích oblastí) matematického obsahu nejčteněji zastoupených v projektovaném kurikulu českých studijních programů U1SZS úrovním znalostí, kterých studenti daných programů v těchto okruzích dosahují v závěru svého studia?

Výzkumné otázky

Na základě výzkumného problému byly poté formulovány následující zpřesňující hlavní výzkumné otázky:

- O1: Jaké tematické okruhy matematického obsahu jsou nejčteněji zastoupeny ve vzdělávacích obsazích matematických povinných studijních kurzů studijních programů U1SZS v České republice?
- O2: Do jaké míry se studijní programy U1SZS navzájem liší v pokrytí tematických okruhů matematického obsahu?
- O3: Jaké úrovně znalostí tematických okruhů matematického obsahu nejčteněji zastoupených v projektovaném kurikulu dosahují studenti českých programů U1SZS v závěru svého studia?
- O4: Do jaké míry se studenti studijních programů U1SZS navzájem liší v dosahovaných úrovních znalostí tematických okruhů matematického obsahu?
- O5: Do jaké míry existuje asociace mezi mírou pokrytí tematických okruhů matematického obsahu v projektovaném kurikulu a úrovněmi znalostí v těchto okruzích u studentů

studijních programů U1SZS?

Výzkumné cíle

V návaznosti na vymezení výzkumného problému a formulaci hlavních výzkumných otázek byly definovány tyto hlavní výzkumné cíle:

- C1: Zkonstruovat, ověřit a aplikovat vlastní výzkumný nástroj měřící úroveň matematického obsahu u českých studentů studijních programů U1SZS.
- C2: Analyzovat a komparovat výsledky analýzy matematického obsahu v projektovaném kurikulu studijních programů U1SZS s výsledky měření úrovně osvojených znalostí matematického obsahu u studentů těchto programů.

Metody sběru a analýzy dat

V první etapě projektu, která je věnována analýze projektovaného kurikula (které představují studijní plány studijních programů U1SZS), byl vytvořen kategoriální systém, na jehož základě byla realizována kvantitativní obsahová analýza. Data byla zpracována metodami popisné a induktivní statistiky. Podrobněji je procesu tvorby kategoriálního systému a výsledkům tohoto procesu věnována pozornost v druhé části příspěvku, konkrétně v kapitole „Kategoriální systém“.

V druhé etapě, na základě výsledků obsahové analýzy, je aktuálně konstruován vlastní výzkumný nástroj – Didaktický test úrovně znalostí matematického obsahu českých studentů učitelství pro primární vzdělávání. Testové položky nástroje spadají do tří klíčových oblastí: elementární matematiky, elementární geometrie a didaktiky matematiky. Jednotlivá zadání úloh odráží různou kognitivní náročnost a různé stupně revidované Bloomovy taxonomie. Položky jsou uzavřeného charakteru s nabídkou odpovědních možností. Nástroj bude administrován elektronicky. Předpokládaný výzkumný vzorek činí 200 respondentů – českých studentů studijních programů U1SZS, kteří mají za sebou absolvované všechny či takřka všechny povinné studijní kurzy z oblasti matematiky. Proces validace nástroje budou doprovázet opět metody popisné a induktivní statistiky. Tentokrát se zřetelem na explorační faktorovou analýzu, ověřování validity a reliability jednotlivých testových položek a testu jako celku.

V třetí etapě bude v rámci hlavního sběru dat (hlavního měření) využito zkonstruovaného nástroje. Nástroj bude opět administrován elektronicky. Předpokládaný výzkumný vzorek činí 250-300 respondentů. Data budou také zpracována metodami popisné a induktivní statistiky. Tentokrát se zřetelem na metody korelační analýzy.

KATEGORIÁLNÍ SYSTÉM

Cílem prezentovaného výzkumného šetření bylo vytvořit národně a kontextově specifický Kategoriální systém matematického obsahu pregraduální přípravy českých učitelů primárního vzdělávání.

Kategoriální systém představuje pro projekt výchozí bod, bez kterého by nebylo možné realizovat kvantitativní obsahovou analýzu projektovaného kurikula. Bez realizace obsahové

analýzy by nemohl poté vzniknout vlastní výzkumný nástroj. Jednotlivé etapy projektu tak dohromady tvoří jak vícefázovou, tak i sekvenční podobu disertačního výzkumu.

Kategoriální systém (angl. coding scheme) můžeme definovat jako soubor vzájemně se vylučujících a vyčerpávajících kategorií s operacionalizovanými definicemi, který umožňuje systematické a co nejvíce objektivní přiřazování jednotlivých jednotek analýzy do kategorií a jejich převod na kvantifikovatelná data pro statistické zpracování (Neuendorf, 2002; Riffe et al., 2005; Weber, 1990).

Proces tvorby kategoriálního systému

Tvorbu systému doprovázela práce s odbornou literaturou, dále bylo využito předběžné analýzy dokumentů (Krippendorff, 2013), a pilotáže.

Výzkumný vzorek, který byl podroben předběžné analýze (angl. preliminary document analysis), byl složen z 10 studijních plánů 10 českých nestrukturovaných magisterských studijních programů U1SZS z 10 veřejných vysokých škol (univerzit). Jednalo se o všechny veřejné vysoké školy, které studijní program U1SZS nabízejí. V České republice jsou studijní plány veřejně dostupné v informačních systémech vysokých škol. Byly zvoleny studijní plány platné (generující studenty v pátých ročnících studií) v rozpětí akademických let od 2024/2025 do 2026/2027, z důvodu podpory relevance disertačního výzkumu ve všech jeho etapách (v procesu validace nástroje i procesu hlavního sběru).

Z plánů byly extrahovány karty povinných studijních kurzů (předmětů) z oblasti matematiky ($n = 86$). Sjednocujícím kritériem bylo zaměření pozornosti pouze na vzdělávací obsah (seznam tematických okruhů kurikula – výuky) studijních kurzů, jelikož podoba této části karet kurzů byla poměrně jednotná napříč všemi studijními plány, oproti jiným sekcím karet. Vzdělávací obsah z karet kurzů byl extrahován do dokumentu programu Microsoft Excel.

Mimo práci s daty (vzdělávacími obsahy studijních kurzů) bylo pracováno s odbornou literaturou. Bylo využito celkem 28 pramenů (monografií, učebnic, studijních opor). Z tohoto počtu bylo 9 pramenů primárního charakteru (dokázaly pokrýt většinový podíl kostry kategoriálního systému) a 19 pramenů sekundárního charakteru (doplňovaly jednotlivé kategorie).

Po vytvoření prvotní kostry kategoriálního systému docházelo k postupnému dotváření systému (rozšiřování, doplňování či naopak redukování kategorií) v průběhu souběžného dalšího studia literatury a práce s daty. Data byla opakovaně analyzována tak, aby systém co nejvíce odpovídal jak odborné literatuře, tak i jednotlivým studijním plánům a byl v co nejvyšší míře univerzální, tj. obsahoval relevantní kategorie, které jsou považovány za poznatkový obecný základ pro české učitele primární matematiky, nikoliv kategorie, které jsou výukovým specifikem konkrétního vysokoškolského pracoviště.

Struktura kategoriálního systému byla rozčleněna do tří již zmíněných oblastí: elementární matematiky, elementární geometrie a didaktiky matematiky.

Výsledky procesu tvorby kategoriálního systému

V Tabulce 1 jsou uvedeny vymezené oblasti a prameny odborné literatury, na jejichž základě byly jednotlivé kategorie a jejich podkategorie definovány.

Tabulka 1: Prameny odborné literatury definující vymezené oblasti matematického obsahu v kategoriálním systému

Oblast matematického obsahu	Počet pramenů	Prameny
Elementární matematika	11	Bělík (2010), Blažková (2013), Coufalová (2016a); Markechová a Tirpáková (2011), Markechová et al. (2011), Melichar a Svoboda (2002), Panáčová a Beránek (2020), Perný (2010, 2015a), Polák (2016), Tirpáková a Markechová (2011)
Elementární geometrie	5	Francová a Lvovská (2014), Chytrý a Prchalová (2013), Lvovská a Novák (2024), Perný (2015b, 2015c)
Didaktika matematiky	15	Blažková (2013, 2017), Budínová (2018), Coufalová (2016b), Eisenmann et al. (2023), Frobisher a Frobisher (2015a, 2015b), Hejný a Kuřina (2015), Hejný et al. (2004), Chytrý a Prchalová (2013), Jančaříková et al. (2022), Koldová et al. (2020), Novotná (2020), Polák (2016), Stehlíková (2007)

V Tabulce 2 jsou zaznačeny hodnoty uvádějící četnost kategorií a jejich podkategorií mezi prvotní a finální verzí kategoriálního systému (KS), jež byla využita pro realizaci kvantitativní obsahové analýzy v následující fázi výzkumu. Podkategorie plní funkci definic hlavních kategorií.

Tabulka 2: Rozdíl v četnostech kategorií kategoriálního systému v průběhu procesu tvorby

Oblast matematického obsahu	Verze KS	Četnost kategorií	Relativní rozdíl	Četnost podkategorií 1. řádu	Relativní rozdíl	Četnost podkategorií 2. řádu	Relativní rozdíl
Elementární matematika	Původní	12		48		81	
	Finální	13	+ 8	53	+ 10	0	- 100
Elementární geometrie	Původní	11		26		59	
	Finální	10	- 9	28	+ 8	0	- 100
Didaktika matematiky	Původní	12		38		0	
	Finální	19	+ 58	54	+ 42	0	0
Všechny oblasti	Původní	35		112		140	
	Finální	42	+ 20	135	+ 21	0	- 100

V tabulce 3 je uveden příklad kategorie a jejích definičních podkategorií z vymezené oblasti elementární matematiky.

Tabulka 3: Ukázka příkladu kategorie matematického obsahu z oblasti elementární matematiky

Oblast matematického obsahu:	Elementární matematika
Kategorie:	CSMC-CPTEP-A1-C06 Přirozená čísla
Podkategorie:	6.1 Kardinální čísla (zavedení kardinálních čísel a operace s kardinálními čísly) 6.2 Ordinální čísla (zavedení ordinálních čísel a operace s ordinálními čísly) 6.3 Peanova množina (zavedení Peanovy množiny a operace v Peanově množině) 6.4 Zavedení polookruhu přirozených čísel (přirozená čísla jako čísla kardinální, přirozená čísla jako čísla ordinální, přirozená čísla jako prvky Peanovy množiny, polookruh všech přirozených čísel a další vlastnosti přirozených čísel)
Prameny:	Coufalová, 2016a; Markechová a Tirpáková, 2011; Perný, 2015a

V tabulce 4 je uveden příklad kategorie a jejích definičních podkategorií z vymezené oblasti elementární geometrie.

Tabulka 4: Ukázka příkladu kategorie matematického obsahu z oblasti elementární geometrie

Oblast matematického obsahu:	Elementární geometrie
Kategorie:	CSMC-CPTEP-A2-C20 Shodná zobrazení a podobná zobrazení
Podkategorie:	20.1 Geometrická zobrazení 20.2 Shodná zobrazení (středová souměrnost – S, osová souměrnost v rovině/prostoru – O, rovinová souměrnost – v prostoru – RS, translace – posunutí – T a rotace – otočení – R) 20.3 Užití shodnosti v konstrukcích (středová souměrnost – S, osová souměrnost v rovině – O, translace – posunutí – T a rotace – otočení – R) 20.4 Podobná zobrazení (stejnolehlost – homotetie – H) 20.5 Užití podobnosti
Prameny:	Francová a Lvovská, 2014; Chytrý a Prchalová, 2013; Lvovská a Novák, 2024; Perný, 2015c

V tabulce 5 je uveden příklad kategorie a jejích definičních podkategorií z vymezené oblasti didaktiky matematiky.

Tabulka 5: Ukázka příkladu kategorie matematického obsahu z oblasti didaktiky matematiky

Oblast matematického obsahu:	Didaktika matematiky
Kategorie:	CSMC-CPTEP-A3-C28 Poznávací procesy ve vyučování matematice
Podkategorie:	28.1 Procesy poznávání a učení ve školské matematice 28.2 Problematika porozumění a dokonalého porozumění matematice
Prameny:	Frobisher a Frobisher, 2015a; Hejný et al., 2004; Hejný a Kuřina, 2015; Chytrý a Prechalová, 2013; Polák, 2016

ZÁVĚR

Příspěvek představil projekt disertačního výzkumu zaměřeného na znalosti matematického obsahu českých studentů studijních programů Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Podrobněji se věnoval první fázi tohoto projektu – procesu tvorby kategoriálního systému jako klíčového výzkumného nástroje pro kvantitativní obsahovou analýzu projektovaného kurikula v oblasti matematiky. Vytvořený národně a kontextově specifický kategoriální systém čítající 42 kategorií matematického obsahu představuje výchozí analytický rámec, jehož prostřednictvím bylo umožněno v co nejvyšší možné míře systematické, validní a reliabilní zachycení projektovaného kurikula. Výsledky procesu tvorby tohoto systému dokládají, že jeho konstrukce na základě studia odborné literatury a předběžné analýzy dokumentů je metodologicky opodstatněným postupem, který zajišťuje obsahovou relevanci kategorií ve vztahu k přípravě budoucích učitelů primárního vzdělávání v oblasti matematiky. Kategoriální systém zároveň tvoří přímý výchozí bod pro navazující fáze výzkumu, kvantitativní obsahovou analýzu a následnou konstrukci didaktického testu, čímž je zajištěna metodologická konzistentnost celého výzkumného projektu. Nejpočetněji zastoupené kategorie v obsahové analýze nyní představují vymezený obsah – tematické okruhy daného testu.

Literatura

BALL, D. L., THAMES, M. H., PHELPS, G. 2008. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? [online]. In Journal of Teacher Education, roč. 59, č. 5, s. 389-407. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1177/0022487108324554>>.

BĚLÍK, M. 2010. *Matematika pro kombinované studium učitelství 1. stupně základní školy*. 2. vydání. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 150

s. ISBN 978-80-7414-299-4.

BLAŽKOVÁ, R. 2013. *Didaktika matematiky I.* [online]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 45 s. Dostupné na internetu: <https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/SPc335/um/blazkova_cz.pdf>.

BLAŽKOVÁ, R. 2017. *Didaktika matematiky se zaměřením na specifické poruchy učení.* Brno : Masarykova univerzita, 194 s. ISBN 978-80-210-8673-9.

BOWIE, L., VENKAT, H., ASKEW, M. 2019. Pre-service Primary Teachers' Mathematical Content Knowledge: An Exploratory Study [online]. In *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, roč. 23, č. 3, s. 286-297. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1080/18117295.2019.1682777>>.

BRUNETTI, A., BÜCHEL, K., JAKOB, M., JANN, B., KÜHNHANSS, C., STEFFEN, D. 2020. Teacher Content Knowledge in Developing Countries: Evidence From a Math Assessment in El Salvador. [online]. Discussion Papers, 20-05. Bern : Department of Economics, University of Bern, 34 s. Dostupné na internetu: <<https://hdl.handle.net/10419/228893>>.

BUDÍNOVÁ, I. 2018. *Přístupy nadaných žáků 1. a 2. stupně základní školy: k řešení některých typů úloh v matematice.* Brno : Masarykova univerzita, 200 s. ISBN 978-80-210-9215-0.

CARRILLO-YAÑEZ, J., CLIMENT, N., MONTES, M. et al. 2018. The Mathematics Teacher's Specialised Knowledge (MTSK) Model [online]. In *Research in Mathematics Education*, roč. 20, č. 3, s. 236-253. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>>.

COUFALOVÁ, J. 2016. *Matematika s didaktikou pro 1. ročník učitelství 1. stupně ZŠ.* 5. vydání. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 87 s. ISBN 978-80-261-0649-4.

COUFALOVÁ, J. 2016. *Matematika s didaktikou pro 2. ročník učitelství 1. stupně ZŠ.* 5. vydání. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 138 s. ISBN 978-80-261-0650-0.

EISENMANN, P., PŘIBYL, J., KRÁTKÁ, M., LOUKOTOVÁ, L., CIHLÁŘ, J., PEŠOUT, O. 2023. *Předpoklady žáka pro řešení úloh z matematiky: diagnostika příčin neúspěchu a návrhy opatření k jejich odstranění.* Praha : Karolinum, 342 s. ISBN 978-80-246-5582-6.

FRANCOVÁ, M., LVOVSKÁ, L. 2014. *Texty k základům elementární geometrie: pro studium učitelství 1. stupně základní školy.* Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 77 s. ISBN 978-80-210-7594-8.

FROBISHER, L. J., FROBISHER, A. 2015a. *Didaktika matematiky I.: porozumieť, riešiť, počítat.* Bratislava : Raabe, 164 s. ISBN 978-80-8140-180-0.

FROBISHER, L. J., FROBISHER, A. 2015b. *Didaktika matematiky II.: porozumieť, riešiť, počítat.* Bratislava : Raabe, 164 s. ISBN 978-80-8140-200-5.

GOODLAD, J. I. 1979. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York, NY: McGraw-Hill, 371 s. ISBN 978-0-07-023530-4.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. 2015. Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování. 3. vydání. Praha : Portál, 232 s. ISBN 978-80-262-0901-0.

HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. ed., 2004. Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky: 1. díl [online]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 244 s. ISBN 80-7290-189-3. Dostupné na internetu: <<https://mdisk.pdf.cuni.cz/SUMA/MaterialyKeStazeni/PublikaceKnihy/25KapitolZDM.pdf>>.

CHYTRÝ, V., PRCHALOVÁ, J. 2013. Geometrie s didaktikou II [online]. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 84 s. ISBN 978-80-7414-593-3. Dostupné na internetu: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2018/06/KPS_opora_Chtry_Geometrie.pdf>.

JANČAŘÍKOVÁ, K., BRŮNOVÁ, L., HEJNOVÁ, E. et al. 2022. Didaktické zásady v přírodovědném vzdělávání [online]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 158 s. ISBN 978-80-7603-322-1. Dostupné na internetu: <<https://research.ebsco.com/c/ubdjpj/search/details/4c5e5x57m5?db=nlebkadb=nlabk>>.

JANÍK, T. 2004. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů [online]. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 3, s. 243-250. Dostupné na internetu: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1820aedmc=1820>.

JANÍK, T. 2005. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání [online]. Brno : Paido, 171 s. ISBN 80-7315-080-8. Dostupné na internetu: <<https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp02.pdf>>.

KOLDOVÁ, H., PETRÁŠKOVÁ, V., NOVOTNÁ, J., MORAOVÁ, H., SAMKOVÁ, L., JORDÁNOVÁ, D., KAZDA, M., RESLOVÁ, H. 2020. Integrovaná výuka z pohledu výuky matematiky. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 162 s. ISBN 978-80-7394-841-2.

KRIPPENDORFF, K. 2013. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 3rd edition. Thousand Oaks : Sage, 456 s. ISBN 978-1-4129-8315-0.

LVOVSKÁ, L., NOVÁK, J. 2024. Sbírká úloh z elementární geometrie pro studium učitelství 1. stupně základní školy. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 59 s. ISBN 978-80-280-0549-8.

MARKECHOVÁ, D., TIRPÁKOVÁ, A. 2011. Rozvoj matematických představ o číslach. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta prírodných vied, 93 s. ISBN 978-80-8094-900-6.

MARKECHOVÁ, D., TIRPÁKOVÁ, A., STEHLÍKOVÁ, B. 2011. Základy štatistiky pre pedagógov [online]. 2. upravené a doplnené vydanie. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta prírodných vied, 405 s. ISBN 978-80-8094-899-3. Dostupné na internetu: <https://www.researchgate.net/profile/DagmarMarkechova/publication/282851967_Fundame>.

ntals_of_statistics_for_pedagogues_Zaklady_statistiky_pre_pedagogov/links/58a4276292851ce3473d7dd2/Fundamentals-of-statistics-for-pedagogues-Zaklady-statistiky-pre-pedagogov.pdf>.

MELICHAR, J., SVOBODA, J. 2002. Statistika: pro studium učitelství 1. stupně základní školy [online]. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 35 s. Dostupné na internetu: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2018/06/KPR_opora_MA_statistika.pdf>.

NEUENDORF, K. A. 2002. The Content Analysis Guidebook. Thousand Oaks : Sage, 301 s. ISBN 978-0-7619-1977-3.

NOVOTNÁ, J., ed. 2011. Moderní trendy ve výuce matematiky a fyziky. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 110 s. ISBN 978-80-210-5652-7.

PANÁČOVÁ, J., BERÁNEK, J. 2020. Základy elementární matematiky s didaktikou pro učitelství 1. stupně ZŠ. Brno : Masarykova univerzita, 167 s. ISBN 978-80-210-9863-3.

PERNÝ, J. 2010. Kapitoly z elementární aritmetiky I [online]. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra matematiky a didaktiky matematiky, 81 s. ISBN 978-80-7372-698-0. Dostupné na internetu: <<https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/a6d5e8da-3112-434d-b2ea7039027d6155/content>>.

PERNÝ, J. 2015. Kapitoly z elementární aritmetiky II [online]. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra matematiky a didaktiky matematiky, 89 s. ISBN 978-80-7494-207-5. Dostupné na internetu: <<https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/1d37dfd1-8eb7-4b05-ab9cceb85e4b6f45/content>>.

PERNÝ, J. 2015. Kapitoly z elementární geometrie I [online]. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra matematiky a didaktiky matematiky, 58 s. ISBN 978-80-7494-205-1. Dostupné na internetu: <<https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/9b613d6e-7a16-4935-80a5-897ce9045e31/content>>.

PERNÝ, J. 2015. Kapitoly z elementární geometrie II [online]. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra matematiky a didaktiky matematiky, 57 s. ISBN 978-80-7494-206-8. Dostupné na internetu: <<https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/ce3dbdc2-d8e5-4639-8b21-b1157abd006c/content>>.

PINCHEIRA, N., ALSINA, Á. 2022. Mathematical Knowledge of Pre-Service Early Childhood and Primary Education Teachers: an Approach Based on the Design of Tasks Involving Patterns [online]. In *Australian Journal of Teacher Education*, roč. 47, č. 8, s. 50-69. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.4>>.

POLÁK, J. 2016. Didaktika matematiky: II. část, obecná didaktika matematiky. Plzeň : Fraus,

158 s. ISBN 978-80-7489-326-1.

RIFFE, D., LACY, S., FICO, F. G. 2005. *Analyzing Media Messages: Using Quantitative Content Analysis in Research*. 2nd edition. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 226 s. ISBN 978-0-8058-5297-4.

ROBITAILLE, D. F., GARDEN, R. A., ed. 1989. *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and Outcomes of School Mathematics*. Oxford: Pergamon, 248 s. ISBN 978-0-08-036762-0.

SHULMAN, L. S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching [online]. In *Educational Researcher*, roč. 15, č. 2, s. 4-14. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>>.

SHULMAN, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [online]. In *Harvard Educational Review*, roč. 57, č. 1, s. 1-23. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>>.

STEHLÍKOVÁ, N., ed. 2007. *Náměty na podnětné vyučování v matematice* [online]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 320 s. ISBN 978-80-7290-342-9. Dostupné na internetu: <<https://mdisk.pedf.cuni.cz/Nada/N%C3%A1m%C4%9Bty%20na%20podn%C4%9Bn%C3%A9%20vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD%20v%20matematice.pdf>>.

SVATOŠ, T. 2020. Pregraduální vzdělávání, jeho etapy a gradace. In: GAVORA, P., MAREŠ, J., SVATOŠ, T., WIEGEROVÁ, A., ed. *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, s. 52. ISBN 978-80-7454-949-6. Dostupné na internetu: <https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45947/Self_efficacy_v_educacnich_souvislostech_II_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

TIRPÁKOVÁ, A. MARKECHOVÁ, D., 2011. *Základy elementárnej aritmetiky (vybrané kapitoly)*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta prírodných vied, 152 s. ISBN 978-80-8094-952-5.

WEBER, R. P. 1990. *Basic Content Analysis*. 2nd edition. Newbury Park : Sage, 96 s. ISBN 978-0-8039-3863-2.

Autor

Mgr. Jan Gago

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

j_gago@utb.cz

MULTIMODÁLNÍ KOMUNIKACE A JEJÍ VYUŽITÍ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY PŘI KONTAKTU ŽÁKŮ S UMĚLECKÝM TEXTEM

Lucie Hadamčíková

Abstrakt

V předkládaném příspěvku je představen disertační záměr orientovaný na problematiku multimodální komunikace a jejího využití ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Na úvod budou představeny dílčí výsledky diplomové práce, jež sice potvrdily potenciál intermediálních děl pro uplatňování mezipředmětových vztahů, ale zároveň poukázaly na nepřipravenost žáků a učitelů s těmito díly pracovat. Východisko pro efektivní práci s intermediálním dílem představuje multimodální způsob komunikace, od něhož se odvíjí disertační práce. V této souvislosti budou v příspěvku představeny cíle disertační práce: stěžejním cílem je teoreticky vymezit termín multimodální komunikace a uvést ho do relace s intermediálním konceptem, dílčím cílem práce je navrhnout možnosti implementace multimodální komunikace do výuky tak, aby podporovala efektivní uplatňování mezipředmětových vztahů, především v uměnovýchovných předmětech. Poté bude představena koncepce výzkumné části, která bude využívat jak kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu. Kvantitativní šetření by mělo prostřednictvím dotazníků zmapovat postoje žáků 2. stupně ZŠ a jejich učitelů k multimodální komunikaci. Kvalitativní část bude realizována formou strukturovaného nebo polostrukturovaného rozhovoru s vybranými žáky a měla by se zaměřit na ověření efektivity práce s uměleckým textem. V závěru příspěvku bude představen očekávaný výstup disertační práce, kterým je předložení metodické opory pro žáky i učitele vedoucí k uplatňování mezipředmětových vztahů.

Klíčová slova: multimodální komunikace, intermediální koncepce, mezipředmětové vztahy, didaktika literární výchovy, práce s uměleckým textem

ÚVOD

Pokroky dnešního světa zapříčiněné vývojem technologií, multidisciplinárním přístupem k problémům i pouhou možností rychle sdělit informace kladou na jedince vyšší nároky. Abychom byli schopni se ve zrychleném světě správně orientovat, je nutné získat kritické myšlení, díky němuž jsme schopni vnímat věci komplexně, a zároveň rozvíjet tvůrčí schopnost a individualitu, jež by neměly být podceňovány. Již od narození se setkáváme s problémy, novými jevy a zkušenostmi, na něž určitým způsobem reagujeme a díky nimž si vytváříme představu světa. Ta by měla být celistvá, chápána v souvislostech a vnímána z více perspektiv (Starý a Rusek, 2019, s. 10).

Zmíněné jevy mají jedno společné, a tím je „prostupování hranic“, jež lze odborně označit jako interdisciplinární přístup. Všude tam, kde je potřeba pro řešení problému využití znalostí více

oborů, se uplatňuje interdisciplinarita (Spousta, 1997, s. 15–16). Přeneseme-li tuto myšlenku do školního prostředí, pak uvažujeme v rovině mezipředmětových vztahů. „Jejich podstata spočívá ve vzájemném sepětí učiva jednotlivých předmětů a v tom, že různé předměty jsou orientovány na kultivaci různých složek osobnosti vychovávaného v různých sférách společenského života (...)“ (Spousta, 1997, s. 26).

Problematikou mezipředmětových vztahů jsme se zabývali v diplomové práci, jež si kladla za cíl nalézt možnosti pro uplatňování mezipředmětových vztahů v uměnovýchovných předmětech, tedy v literární, výtvarné a hudební výchově. Jako přístup k propojení uměnovýchovných předmětů jsme zvolili práci s intermediálními díly, jež v sobě integrují různé vztahy mezi médii, jako jsou slovo, obraz či zvuk. Podstata intermediálních děl bude v příspěvku vysvětlena na konkrétních příkladech, s nimiž jsme pracovali v diplomové práci. Následně budou prezentovány dílčí výsledky diplomové práce, jež sice potvrdily potenciál intermediálních děl při uplatňování mezipředmětových vztahů, ale zároveň byla zjištěna nekompetentnost učitelů a (především) žáků s těmito texty pracovat.

Na základě dílčích cílů diplomové práce bude prezentován disertační záměr, jenž si klade za cíl nalézt způsoby, jak s intermediálním dílem komunikovat. Jako vhodné řešení se jeví multimodální způsob komunikace, pomocí něhož jsme schopni chápat a „číst“ konkrétní média. Pro lepší pochopení uvedeme zmiňované klíčové termíny – intermediální koncept a multimodální způsob komunikace – do relace. Příspěvek po stručném vymezení termínů přiblíží cíle disertačního záměru a metodologii výzkumu, jež se od cílů do značné míry odvíjí. Na závěr příspěvku nastíníme očekávané výstupy disertační práce, přičemž za nosný výstup vnímáme především vytvoření metodiky poskytující podporu pro žáky a jejich učitele při práci s intermediálním dílem.

KONTEXTUALIZACE TÉMATU

Téma disertační práce úzce souvisí s výsledky diplomové práce, jež zkoumala *Uplatnění mezipředmětových vztahů v literární výchově na příkladu poezie Petra Nikla*. Cílem bylo nalézt způsoby vedoucí k propojení uměnovýchovných předmětů. Při hledání efektivního přístupu pro integraci uměnovýchovných předmětů jsme vycházeli z předpokladu, že každý uměnovýchovný předmět je charakteristický konkrétním médiem – v literární výchově komunikujeme pomocí slova, ve výtvarné výchově prostřednictvím obrazu a v hudební výchově skrze hudbu. Z tohoto důvodu se naše pozornost nadále soustředila na možné vztahy mezi těmito médii, která se mohou v jednom díle navzájem doplňovat, zaměňovat, imitovat či popírat, a dílo obsahující více médií tak označujeme za intermediální dílo. Využitím intermediálního díla, v němž se objevují různé vztahy mezi slovem a obrazem, o nichž se blíže zmíníme níže, jsme schopni propojit literární a výtvarnou výchovu právě na základě jejich typických médií. Zároveň je podstatné zmínit rozvoj kritického myšlení a tvůrčího procesu, s nimiž práce s intermediálním dílem úzce souvisí.

V diplomové práci jsme se zaměřili na tvorbu Petra Nikla, jenž je známý vytvářením různých vztahů mezi médii, především mezi slovem a obrazem, popřípadě hudbou. Z tohoto důvodu jsme vybrali jeho díla *Jino taje opic* (2017), *Slovohledě* a *Jěľňovitiť*, v nichž kombinuje slovo,

obraz a v knize *Jělěňovití* také zvuk. Jsme si vědomi širokého rozptylu jeho práce a také skutečnosti, že v každém jeho intermediálním díle kombinuje média novým, inovativním způsobem. S ohledem na náročnost spojenou s interpretací intermediálních děl a následným návrhem výukových jednotek jsme výběr zúžili na tři jmenované knihy. Pro pochopení práce s intermediálními díly představíme ve stručnosti intermediální koncept, a to se zřetelem na jeho využití při uplatňování mezipředmětových vztahů v uměnovýchovných předmětech.

Intermedialita – obdobně jako interdisciplinarita u vědních oborů nebo mezipředmětové vztahy u výukových oborů – překračuje hranice. V kontextu intermediality pak Wolf (2011, s. 64) hovoří o překračování hranic mezi médii utvářející jak vnější, tak vnitřní vztahy uvnitř jednoho díla. Intermediální koncept nabízí teoretickou základnu pro pojmenování těchto vztahů, přičemž vztahy mezi médii lze dále přiřadit k intermedialitě relační (vztahy přesahující hranice díla) nebo intermedialitě strukturní (vztahy existující v rámci díla) (Wolf, 2011, s. 64–66).

Intermedialitu relační dále dělíme na transmedialitu představující „mediálně nespécifické jevy, které se právě proto objevují ve více médiích, a mohou tedy mezi nimi nastolovat nepřímé vztahy“ (Wolf, 2011, s. 67). Zjednodušeně řečeno utváříme pomocí různých médií dané sdělení. Druhou subformou intermediality relační je transpozice vyžadující alespoň teoretickou souvislost mezi premédii a postmédii. Tyto vztahy si lze představit například na filmovém či výtvarném zpracování knihy, kde rozdílná média vyjadřují stejnou skutečnost. Jinak tomu je u intermediality strukturní, jelikož zde dochází k zapojení více médií uvnitř jednoho díla. Do intermediality strukturní řadíme plurimedialitu kombinující více médií, která jsme v díle schopni rozlišit, například existence příběhu a ilustrace uvnitř knihy. Druhým typem intermediality strukturní je reference, jež v základu představuje odkaz na jiné médium, který lze realizovat dvěma způsoby, a to explicitní nebo implicitní formou. Explicitní forma reference je založena na odkazování na cizí médium pomocí prostředků daného média (v příběhu popisujeme obraz). Implicitní forma reference namísto toho napodobuje cizí médium na základě svých vlastních prostředků (obraz imituje slovo) (Wolf, 2011, s. 67–70).

Cílem nastíněné teorie intermediálního konceptu je pochopení, z jakých předpokladů vycházejí výsledky diplomové práce. Pro uplatnění mezipředmětových vztahů jsme využili média zastoupena v různých intermediálních vztazích v knihách *Jinotaje opic*, *Slovohledě*, *Jělěňovití*. V hodině inspirované knihou *Jino taje opic* měli žáci 6. ročníku například za úkol „dešifrovat“ slova vytvořená obrazem (opičí abeceda) a složit z nich původní sdělení. Žáci pracovali metodou sněhové koule, během níž nejdříve část sdělení přepisovali sami, poté pracovali se spolužákem a následně ve skupince skládali sdělení k sobě. Hodina věnovaná knize *Slovohledě* pro změnu pracovala s písmem, jež napodobovalo obraz. Nejdříve jsme žákům představili kaligram a poté jsme žáky nechali pracovat s vytvořeným pexesem (ke slovu hledali obraz). Jelikož v této knize Petr Nikl vytváří obrazy na základě významu slov, žáci měli jeho „slovní obrazy“ nakreslit. V poslední knize *Jělěňovití* jsme využili nejdříve fantazii žáků pro hádání tématu hodiny. Následně byla použita nonsensová báseň, se kterou se žáci postupně seznámili během jejího výtvarného zpracovávání. Nonsensovou báseň jsme s žáky posléze interpretovali a hodinu jsme zakončili tvorbou vlastní nonsensové básně, jež žáci „ilustrovali“ pomocí sdružených tužek imitujících parohy jelenů (Hadamčíková, 2025, s. 55–77).

Dílčí výsledky diplomové práce

Okrajové představení diplomové práce směřuje k lepšímu pochopení disertačního záměru. Na základě realizace výukových jednotek byl sice potvrzen potenciál intermediálních textů pro uplatňování mezipředmětových vztahů, ale zároveň byla odhalena nedostatečná připravenost učitelů i žáků s intermediálními texty pracovat. Mimo to jsme během realizace výukových jednotek zaznamenali absenci vztahu žáků k poezii, s níž Petr Nikl ve svých knihách často pracuje. Tyto dílčí výsledky, které původně nebyly cílem diplomové práce, poukázaly na potřebu změnit způsob komunikace s intermediálním textem.

Ač jsme si vědomi skutečnosti, že komunikace s uměleckým dílem (tedy dílem ne nutně intermediální povahy) se často přiklání k tradičním postupům, tzn. hledání básnických prostředků, určování verše, počítání slabik, jež nevnímáme jako zcela vhodné pro práci s uměleckým textem, se dále zaměříme pouze na komunikaci s intermediálním dílem. Tato redukce na způsoby komunikace s konkrétním typem uměleckého textu (tj. intermediální textem) se odvíjí od snahy o uplatnění mezipředmětových vztahů a výsledků diplomové práce, které potvrdily schopnost intermediálního díla tyto vztahy naplňovat. Nasnadě tak zůstává hledání způsobů komunikace, díky kterým bychom byli schopni intermediální dílo „číst“.

V kontextu médií, jež svými vzájemnými vztahy utváří intermediální dílo, je potřeba hledat takové způsoby komunikace, které zprostředkovávají přenos informací mezi médiem a čtenářem, tzn. vysvětlují, co konkrétní médium nese za abstraktní sdělení. Jako vhodný způsob komunikace se jeví multimodalita, jež Leeuwen (2017, s. 2) definuje jako teoretický přístup orientovaný na konstrukci významů a následné utváření významů v konkrétních komunikačních kontextech prostřednictvím různých prostředků vyjádření, označovaných jako sémiotické módy. Pro lepší pochopení multimodality a jejího významu pro práci s intermediálním dílem zaměříme naši pozornost na její stručné představení a uvedení do kontextu s možnými způsoby komunikace.

MULTIMODALITA A KOMUNIKACE

Jednou ze základních potřeb člověka je od prvopočátku lidská komunikace, která sice měla (a má) mnoho forem (pravěké malby, hieroglyfy, piktogramy, neverbální komunikace aj.), ale její cíl zůstává neměnný – tvorba, přenos a přijímání sdělení. Komunikaci na základě uvedených příkladů můžeme v širším kontextu definovat jako „jakýkoliv přenos informací“ (Koťátko, 2020). Ten se uskutečňuje v rámci několika složek, jimiž jsou v základu kód, médium, kanál a mimoto komunikaci ovlivňuje situace, funkce, subjekt a samotné sdělení (Jílek, 2009, s. 10). Zůstaneme-li u základních jednotek komunikace (tj. kód, znak, médium, kanál), pak je nutné nalézt disciplínu, v níž jsme schopni tyto termíny nadále zkoumat. S přihlédnutím k intermediálnímu dílu obsahujícímu vztahy mezi médii (tedy mezi možnými jednotkami komunikace) zvolíme jako teoretické východisko pro zkoumání a tvorbu znaků sémiotiku (Jílek, 2009, s. 10–12).

Tu lze vydělit na tři sémiotické subdisciplíny zkoumající tvorbu znaků, jimiž jsou dle Gvoždíka (2014, s. 17–19) (po vzoru Habermasova): syntaktika, sémantika a pragmatika. Syntaktika je založena na vztazích mezi znaky, přičemž znak ze samotné podstaty nemůžeme

izolovat od jiných znaků. Sémantika na význam pohlíží prostřednictvím vztahů mezi znaky a objekty a pragmatika udává pravidla, za kterých se z věci stává pro uživatele znak. Ze stručného představení subdisciplín je patrné, že pro komplexní pochopení významů není možné triádu vnímat odděleně. Pomocí sémiotiky jsme tak schopni zkoumat, „jakým způsobem jsou tyto sémiotické zdroje používány v konkrétních dějinných, kulturních a institucionálních kontextech a jakým způsobem o nich v těchto kontextech lidé mluví, jak je plánují, vyučují, zdůvodňují či kritizují“ (Gvoždiak, 2014, s. 20).

Sémiotické znaky tvořící komunikaci utvářejí systém, jenž představuje kód sdělení. Systém by měl být vnímán celou společností, v níž se komunikace odehrává, stejně, aby byl všemi účastníky komunikace pochopen. Příkladem může být červená barva, pod kterou si povětšinou představíme zákaz, výstrahu nebo hněv, přičemž naše vnímání červené barvy je dáno společností, v níž žijeme. Proto se s červenou barvou setkáváme na dopravních zákazových značkách nebo na semaforu, a všichni jsme schopni znak rychle přečíst, vyhodnotit a reagovat. Podobně je červená barva chápána v Japonsku, kde symbolizuje hněv a nebezpečí. Jinak však tuto barvu budou vnímat například Číňané, pro které představuje znak prosperity a je spojována s radostí. Úplné nepochopení pak zřejmě nastane u korejských buddhistů, kteří červeným inkoustem zapisují jména zemřelých v den jejich smrti (DeVito, 2008, s. 178).

Z příkladu je patrné, že znak není realizovaný pouze jazykově, ale může být vyjádřen také vizuálně, auditivně, pohybově či prostorově, tzn. barvou, velikostí, gestem, zvukem apod. Na jedné straně zopakujeme, že jmenované znaky využívá k dorozumívání celá společnost stejně, na druhé straně je potřeba upozornit na proměnlivost významů napříč společnostmi. Nutnost respektovat daný systém vychází ze společnosti a danou společnost současně utváří. Skrze znaky „totiž poznáváme svět a učíme se, jak ve společenství fungovat a jak se ve světě orientovat“ (Přidalová, Gondeková a Šebková, 2023, s. 15).

Prostor, v němž neustále probíhá výměna sémiotických znaků, nazýváme sémiosféra, která představuje podmínku i důsledek komunikace. Význam znaků, jak jsme popsali již výše, se bude lišit na základě společnosti. Také uvnitř jedné společnosti se však projevuje určitá míra autonomie při výběru konkrétního systému komunikace, a to s ohledem na možnosti a limity sémiotických znaků. Častěji zřejmě využijeme jazykový znak než zmíněnou červenou barvu, při snaze někoho zastavit či varovat (Gvoždiak, 2014, s. 30–31). Sémiotický znak se od produktora k recipientovi dostává prostřednictvím kanálu, jenž může být realizován papírem, telefonním spojením, internetem, televizním vysíláním, interpersonální komunikací apod. Jestliže kanál představuje cestu, po níž signál směřuje, pak médium chápeme jako prostředek, kterým je znak realizován. V tomto případě se jedná o slovo (jazykový znak), obraz (vizuální znak), zvuk (auditivní znak) a podobně (Jílek, 2009, s. 13).

Z výše nastíněné souvislosti mezi multimodální komunikací a intermediálním konceptem jsme schopni tyto dva termíny propojit na konkrétním příkladu. Výše jsme popisovali funkci červené barvy na semaforu. Pokud se na tuto skutečnost budeme dívat v rovině multimodální komunikace, pak červená barva symbolizuje zákaz, popřípadě konkrétní slovo „stůj“. Toto sdělení se k nám dostává skrze světelnou signalizaci (= kanál) a je zastoupeno červenou barvou (= médiem). V našem příkladu je abstraktní kód sdělení („stůj“) realizován konkrétní červenou barvou, tj. základní jednotka multimodální komunikace – modus – se k nám dostává

prostřednictvím základní jednotky intermediálního konceptu – média. Podobný vzorec bychom uplatnili také v případě, kdy by byla červená barva nahrazena slovem „stůj“, nicméně zde bychom již použili jako médium slovo.

S ohledem na zrychlenou, digitální dobu je potřeba klást otázku, zda jsme dnes schopni komunikaci realizovat s využitím pouze jednoho sémiotického systému (tj. sémiotického modu). Pro tuto úvahu nám postačí příklad každodenní mluvené komunikace, v níž kromě jazykového modu (slova) využíváme pro komplexní sdělení, ať už vědomě či nevědomě, také pohybový modus (neverbální komunikace), auditivní modus (kvalita řeči) atd. Díky integraci více sémiotických modů se pak utváří konkrétní sdělení, jež se stává o to přesnějším a přesvědčivějším. Jestliže každá komunikace probíhá na základě více modů, lze každou komunikaci označit za multimodální, a to ve významu multisenzorická – působící na více smyslů (Vužňáková, Gogová a Liptáková, 2022, s. 237–238).

Pokud je naším cílem, aby žáci a učitelé dokázali chápat intermediální díla, je potřeba jim poskytnout návody, jak daná díla číst. Je zřejmé, že k naplnění tohoto cíle jsme schopni využít teoretický přístup multimodality, díky níž „dešifrujeme“ abstraktní sdělení v konkrétním médium. Zjednodušeně řečeno s osvojenou multimodální komunikací budou žáci a učitelé schopni s intermediálním dílem komunikovat a pochopí, co jim dané médium „sděluje“.

DISERTAČNÍ ZÁMĚR

Z výše nastíněné relace mezi intermediálním konceptem a multimodálním způsobem komunikace se odvíjí také disertační záměr, jehož cílem je teoretické vymezení multimodálního způsobu komunikace a následné zkoumání možností jeho realizace a využití ve výuce českého jazyka a literatury. Na začátku bude nutné identifikovat funkce multimodální komunikace ve školním prostředí se zaměřením na výuku českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy. Ač jsme nyní okrajově vymezili intermediální koncept a multimodální způsob komunikace, jsme si vědomi, že v disertační práci bude potřeba tyto pojmy blíže popsat, komparovat a zhodnotit jejich využití.

S přihlédnutím k dílčím výsledkům diplomové práce si dále klademe za cíl prozkoumat aktuální postoje žáků a jejich učitelů k multimodální komunikaci. K tomuto výzkumu využijeme kvantitativní metodu, přesněji metodu dotazníku. Výzkumné položky budou směřovány ke způsobům vlastní komunikace (a identity) a dále se zaměří na přístup k mezipředmětovým vztahům a jejich důležitosti v kontextu dnešního světa. Poslední zamýšlená otázka bude cílit především na učitele a jejich schopnost vnímat podstatu mezipředmětových vztahů a multimodální komunikace. Stěžejní tezí diplomové práce, která byla během realizace výukových jednotek potvrzena, byla verifikace využitelnosti intermediálních děl pro uplatňování mezipředmětových vztahů v uměnových výchovných předmětech. Na základě předchozí práce s díly pouze jednoho autora si disertační práce klade za cíl tento pomyslný kánon intermediálních děl rozšířit o díla jiných autorů.

Práce proto předloží výběr reprezentativních intermediálních děl, jež podrobí analýze a interpretaci pomocí intermediálního konceptu. Vzhledem k nárůstu knih intermediální povahy bude nutné vybraná díla zhodnotit také z estetického hlediska. Tento krok zamýšlíme

především pro případné vyloučení nekvalitní literatury, kterou chápeme jako díla kombinující více médií bez hlubšího smyslu. Nepozorné zařazení takové literatury by znemožnilo hledat v médiích abstraktní kód sdělení, jelikož kýčová produkce „především brzdí snahu dítěte samostatně myslet, když mu předkládá dílo s okamžitým afektivním účinkem a jedinou možnou interpretací“ (Kubeczková, 2024, s. 38). Po interpretaci a analýze vybraných děl pomocí intermediálního konceptu budeme díla zkoumat z pohledu multimodality.

Z výsledků dotazníkového šetření a na základě interpretace a analýzy intermediálních děl navrhneme konkrétní způsoby multimodální komunikace v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy. Multimodální způsob komunikace zde využijeme jako komunikaci mezi žákem a uměleckým dílem. Jsme si však vědomi, že se ve výukovém procesu nejedná o jedinou komunikaci, jelikož multimodální komunikace závisí na dialogu: žák-text, text-žák, tvůrce-text, tvůrce-žák, tak také tvůrce-učitel, text-učitel, učitel-žák atp.

Návrh konkrétních způsobů komunikace s intermediálními díly následně ověříme v praxi s využitím kvalitativního výzkumu, přesněji metody polostrukturovaného nebo strukturovaného rozhovoru s vybranými žáky. Podstatnou pro nás bude afektivní změna postojů žáků k uměleckému textu, jež by měla pramenit ze získané kompetence komunikovat s intermediálním dílem s využitím multimodální komunikace. Osvojení multimodální komunikace může žáka nejen blíže seznámit s intermediálním dílem, ale rovněž mu pomůže lépe reagovat na dnešní digitální, zrychlený svět a na ne vždy věcné informace.

Očekávaným výstupem disertační práce bude především vytvoření metodiky pro práci s intermediálním dílem pomocí multimodálního způsobu komunikace. Od navržené metodiky očekáváme podporu pro učitele i žáky při odbourávání možných předsudků či obav z uplatňování mezipředmětových vztahů, jež mohou pramenit z neznalosti způsobů multimodální komunikace. Dle našeho názoru by metodika mohla přispět k rozvoji kritického myšlení a různých druhů gramotnosti (v ideálním případě k rozvoji multigramotnosti), a to nejen v uměnovýchovných předmětech.

ZÁVĚR

V úvodu příspěvku byly představeny dílčí výsledky diplomové práce, jež se promítly do konceptu disertační záměru. Vzhledem k propojenosti diplomové a disertační práce byly výstupy diplomové práce nejdříve popsány. V závislosti na ambici navrhnout možné řešení pro odstranění překážky odhalené během práce s intermediálním dílem jsme jako východisko zvolili multimodální způsob komunikace. Z tohoto důvodu byly do relace uvedeny klíčové termíny: intermediální koncept a multimodální způsob komunikace, který představuje předpoklad pro komunikaci s intermediálními díly. V návaznosti na kontextualizaci tématu byly předloženy cíle a metodologie disertačního záměru, které byly v příspěvku uvedeny do souvislosti, a zároveň byl popsán předpokládaný průběh disertační práce. Na závěr byl nastíněn očekávaný výstup, jenž představuje především vytvoření konkrétní metodiky pro práci s intermediálním dílem s využitím multimodálního způsobu komunikace. Metodika by měla přispět k překonání obav a předsudků z uplatňování mezipředmětových vztahů.

Literatura

DEVITO, J. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.

HADAMČÍKOVÁ, L. 2025. *Uplatnění mezipředmětových vztahů v literární výchově na příkladu poezie Petra Nikla*. Diplomová práce. Vedoucí práce doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

KUBECZKOVÁ, O. 2024. *Kýč a dítě: kýč a nekvalita v dětské knize*. Jinočany: HaH. ISBN 978-80-7319-150-4.

PŘIDALOVÁ, K. 2023. *Toto není jenom kniha*. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová. ISBN 978-80-88308-89-8.

KOŤÁTKO, P. Komunikace, 2020. In NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.) *Sociologická encyklopedie* [online].

VUŽŇAKOVÁ, K., GOGO VÁ, E. a LIPTÁKOVÁ, N. 2022. Multimodálny štýl a porozumenie textu. *Jazyk a kultúra* [online]. Prešov: Lingvokulturologické a prekladateľsko-tlmočnícke centrum excelentnosti pri FF PU, 13(51), 237–259 [cit. 2026-03-02]. ISSN 1338-1148. Dostupné z: <https://www.ff.unipo.sk/jak/cislo51.html>

SPOUSTA, V. 1997. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1640-X.

JÍLEK, V. 2009. *ŽURNALISTICKÉ TEXTY jako výsledek působení jazykových a mimojazykových vlivů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2218-3.

GVOŽDIAK, V. 2014. *Základy sémiotiky I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4294-5.

Autor

Mgr. Lucie Hadamčíková

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava

lucka.hadamcikova@seznam.cz

VÝZNAM SOCIÁLNYCH INOVÁCIÍ V ROZVÍJANÍ ZRUČNOSTÍ DOSPELÝCH VO VZDELÁVANÍ

Marcela Hajtmánková

Abstrakt

Tento príspevok predstavuje zameranie dizertačnej práce, ktorá sa zaoberá problematikou sociálnych inovácií a inovatívnych prístupov vo vzdelávaní dospelých a ich vplyvom na rozvoj kľúčových životných zručností. Cieľom práce je preskúmať, ako inovačné nástroje a metódy prispievajú k zlepšovaniu životných zručností a rozvoj kľúčových kompetencií dospelých, a identifikovať faktory, ktoré podporujú alebo bránia ich efektívnemu využitiu. Empirická časť práce zhromažďuje údaje o súčasnom stave rozvoja životných zručností dospelých spolu s nástrojmi a prístupmi založenými na dôkazoch (projektové aktivity, metódy škálovania atď.), ktoré podporujú ich rozvoj prostredníctvom vzdelávania. Výskum je koncipovaný ako deskriptívny kombinovaný prístup, ktorý kombinuje kvalitatívne (pološtruktúrované rozhovory) a kvantitatívne (dotazníkový prieskum) metódy. Dôraz je kladený na validitu a reliabilitu výskumných nástrojov pre zabezpečenie vedeckej prínosti zistení. Prínosom tejto práce je návrh inovatívneho modelu rozvoja životných zručností dospelých a formulácia strategických návrhov na posilnenie životných zručností dospelých ako vitálnej súčasti širšieho ekosystému sociálnych inovácií.

Kľúčové slová: Sociálne inovácie, vzdelávanie dospelých, životné zručnosti dospelých, celoživotné vzdelávanie, andragogika, neformálne vzdelávanie.

ÚVOD

V súčasnom dynamickom a komplexnom svete sú dospelí neustále vystavení novým výzvam, ktoré si vyžadujú flexibilitu, schopnosť adaptácie a nepretržitý rozvoj kľúčových životných zručností (Európska komisia, 2000). Vzdelávanie dospelých, známe ako andragogika, zohráva kľúčovú úlohu pri podpore tohto rozvoja (Beneš, 2003). Andragogické poradenstvo sa chápe ako podpora dospelých v adaptívnom rozvoji ich životných a profesijných kompetencií (Pavlov, 2020). Je nevyhnutné, aby vzdelávacie systémy a programy integrovali inovatívne prístupy, ktoré efektívne reagujú na meniace sa potreby jednotlivcov i spoločnosti (OECD, 2021a). Tento text predstavuje teoretický a metodologický rámec pre výskum zameraný na pochopenie, ako sociálne inovácie a inovačné metódy vo vzdelávaní dospelých prispievajú k rozvoju ich životných zručností. Primárnym cieľom je teoreticky a empiricky preskúmať a analyzovať, ako inovačné nástroje a metódy prispievajú k rozvoju zručností dospelých vo vzdelávacom procese, a identifikovať faktory ovplyvňujúce ich efektívnosť v rôznych kontextoch vzdelávania. Predpokladá sa, že výsledky výskumu prinesú cenné poznatky pre akademickú obec, praktických edukátorov a tvorcov politík v oblasti celoživotného vzdelávania.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Koncept životných zručností (*life skills*) je v rámci andragogických a edukačných vied chápaný ako komplex kompetencií umožňujúcich dospelému jednotlivcovi adaptívne a efektívne fungovanie v rôznych oblastiach života – osobnej, občianskej, komunitnej i profesijnej (WHO, 1999; UNICEF, 2012; Binkley et al., 2012). Tieto zručnosti predstavujú interdisciplinárnu štruktúru psychologických, sociálnych, kognitívnych a interpersonálnych spôsobilostí, ktoré umožňujú zvládať každodenné výzvy v meniacich sa spoločenských a technologických podmienkach (Binkley et al., 2012). Podľa definície Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO, 1999) ide o „schopnosť adaptívneho a pozitívneho správania, ktorá umožňuje jednotlivcom efektívne zvládať požiadavky a výzvy každodenného života.“ UNESCO (2014) interpretuje životné zručnosti ako základné kompetencie nevyhnutné pre zamestnateľnosť, aktívne občianstvo a osobnostný rozvoj. UNICEF (2012) v tejto súvislosti uvádza zručnosti ako kritické myslenie, riešenie problémov, sebaopoznanie, rozhodovanie, zvládanie emócií, efektívnu komunikáciu a kooperáciu. Z andragogického hľadiska sú tieto zručnosti obzvlášť významné pre dospelú populáciu, pretože podmieňujú schopnosť prispôbiť sa zmenám na trhu práce, adaptovať sa na digitálne prostredie a efektívne zvládať komplexné životné situácie (Binkley et al., 2012). V slovenskom kontexte ich ako transversálne kompetencie definuje napríklad Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV, 2021), ktorý zdôrazňuje ich význam pre uplatnenie sa jednotlivca v zamestnaní, spoločnosti a v rámci celoživotného učenia.

Celoživotné učenie ako rámec rozvoja životných zručností: Rozvoj životných zručností je úzko spätý s konceptom celoživotného vzdelávania (*lifelong learning*), ktorý poskytuje systematický rámec pre učenie v rôznych životných obdobiach a kontextoch. Európska komisia (2000) definuje tento prístup ako „všetku činnosť učenia sa počas života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a kompetencie.“ Tento paradigmatický posun zahŕňa nielen formálne vzdelávanie, ale aj neformálne a informálne formy učenia, pričom reflektuje potrebu flexibilného a inkluzívneho vzdelávania prístupného pre všetky skupiny dospelých (OECD, 2021a). V edukačných vedách sa tak životné zručnosti považujú za kľúčový prostriedok sociálnej inklúzie, aktívneho občianstva a zvyšovania adaptability jednotlivca (Jarvis, 2007).

Sociálne inovácie ako nástroj podpory životných zručností: Podľa Mulgana et al. (2007) sa sociálne inovácie definujú ako nové prístupy, ktoré efektívnejšie reagujú na spoločenské potreby, pričom podporujú nové formy spolupráce. V kontexte vzdelávania dospelých ide napríklad o komunitné centrá učenia, digitálne inkluzívne programy, participatívne metódy učenia a inovatívne medzisektorové iniciatívy (Howaldt a Schwarz, 2010; Westley et al., 2014), ktoré prepájajú formálne a neformálne učenie so sociálnou praxou.

Na Slovensku pretrváva fragmentácia systémov podpory životných zručností dospelých (Štatistický úrad SR, 2023). Zatiaľ čo formálne vzdelávanie sa zameriava prevažne na kvalifikačné a odborné zručnosti, rozvoj mäkkých a transversálnych kompetencií zostáva v rukách mimovládnych organizácií, komunít a iniciatív samospráv. Hoci Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (Učiace sa Slovensko, 2017) aj Stratégia celoživotného vzdelávania (MŠVVaŠ, 2021) uznávajú význam životných zručností, chýba systematická implementácia, evaluácia a prepojenie na širší inovačný ekosystém. Nízka miera účasti

dospelých na vzdelávaní (Eurostat, 2023) poukazuje na potrebu nových, flexibilných a inkluzívnych vzdelávacích prístupov, ktoré by zohľadňovali reálne potreby učiacich sa dospelých a zároveň by podporovali ich aktívnu účasť. Kompetenčné rámce pre dizajn vzdelávacích intervencií na rozvoj a hodnotenie životných zručností možno efektívne realizovať na základe etablovaných rámcov: OECD Learning Compass 2030 definuje kľúčové kompetencie ako kombináciu vedomostí, zručností, postojov a hodnôt umožňujúcich formovať budúcnosť. DigComp 2.2 je rámec digitálnych kompetencií pre občanov (Vuorikari et al., 2022). EntreComp predstavuje európsky referenčný rámec pre rozvoj podnikavosti ako transverzálnej kompetencie, ktorá je aplikovateľná naprieč rôznymi kontextmi formálneho, neformálneho aj informálneho učenia (Bacigalupo et al., 2016). Key Competences for Lifelong Learning (Európska komisia, 2020) identifikujú základné kompetencie ako schopnosť učiť sa, osobnostný rozvoj, sociálne a občianske kompetencie. Edukačný ekosystém a participácia aktérov: efektívny rozvoj životných zručností dospelých si vyžaduje koordinovanú spoluprácu rôznych aktérov vzdelávania v rámci tzv. edukačného ekosystému (OECD, 2021a). Jeho súčasťou sú verejné inštitúcie (MŠVVaŠ, samosprávy), poskytovatelia vzdelávania (školy, univerzity, centrá), zamestnávateľia a profesijné združenia, mimovládne a komunitné organizácie, samotní dospelí ako aktívni účastníci učenia. Podľa Krasny a Doyle (2002) sa vzdelávanie v takomto ekosystéme stáva kolektívnym úsilím o sociálnu zmenu, nie len individuálnym procesom. Vzdelávacie intervencie preto vyžadujú sieťovanie, participatívny dizajn a adaptívne riadenie so zreteľom na rôznorodosť cieľových skupín a meniace sa kontexty učenia.

METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Napriek rastúcej potrebe rozvoja životných zručností dospelých v kontexte celoživotného vzdelávania a sociálnych inovácií, neexistuje jednotný prístup k ich systematickej podpore, najmä v slovenskom prostredí. Vzdelávacie politiky často nezohľadňujú meniace sa potreby dospeléj populácie, ako ani rôznorodé formy učenia sa, ktoré presahujú formálne vzdelávanie. Zároveň chýbajú dáta a analýzy, ktoré by mapovali účinné nástroje a prístupy na podporu životných zručností dospelých a ich udržateľné začlenenie do vzdelávacích a komunitných systémov.

Výskumný problém, výskumné otázky a ciele výskumu

Výskumný problém spočíva v objasnení toho, aké inovačné metódy sa aplikujú v rozvoji zručností dospelých vo vzdelávaní. Na základe teoretických východísk skúmanej problematiky bola naformulovaná hlavná výskumná otázka: *Akým spôsobom ovplyvňuje využívanie vybraných inovačných nástrojov úroveň rozvoja kľúčových životných zručností dospelých učiacich sa v systéme neformálneho vzdelávania?*

V súvislosti s hlavnou výskumnou otázkou boli formulované nasledovné čiastkové výskumné otázky:

VO1: Aké typy inovačných nástrojov a metód sú integrované do programov neformálneho vzdelávania dospelých vo vybraných národných a medzinárodných kontextoch?

VO2: Aká je súvislosť medzi mierou využívania inovatívnych prístupov a subjektívne vnímaným rozvojom životných zručností u dospelých účastníkov?

VO3: Ktoré faktory (motivácia, sociálne inovácie, bariéry) dospelí učiach sa identifikujú ako kľúčové pre efektivitu a udržateľnosť inovatívnych foriem učenia?

VO4: Aké metodologické prístupy sú relevantné pre meranie a hodnotenie dopadu inovačných nástrojov na zručnosti dospelých v rôznych profesijných kontextoch?.

Naplnenie hlavného cieľa výskumu bude podmienené naplnením nasledovných čiastkových cieľov:

C1: Systematizovať a klasifikovať inovačné edukačné nástroje a metódy uplatňované vo vzdelávaní dospelých v národnom a medzinárodnom kontexte a identifikovať ich funkčné špecifiká v rámci neformálneho vzdelávania.

C2: Analyzovať mieru a charakter vplyvu inovatívnych prístupov na rozvoj kľúčových životných zručností dospelých a identifikovať tie oblasti zručností, ktoré sú týmito metódami najviac, respektíve najmenej akcentované.

C3: Identifikovať a preskúmať kľúčové faktory (podporné mechanizmy, sociálne inovácie) a bariéry (systémové, individuálne), ktoré determinujú efektivitu a udržateľnosť implementácie inovatívnych prvkov do andragogickej praxe.

C4: Navrhnuť metodologický rámec pre meranie efektivity inovatívnych nástrojov a na základe identifikovaných príkladov dobrej praxe formulovať odporúčania pre tvorbu verejných politík v oblasti systematickej podpory inovácií vo vzdelávaní dospelých.

Výskumná metodológia: Empirický aplikovaný výskum

Tento výskum je navrhnutý ako deskriptívny kombinovaný výskumný prístup, ktorý integruje kvalitatívne a kvantitatívne metódy. Je zameraný na hlboké a komplexné poznatky o podpore životných zručností dospelých, čo je charakteristické pre empirický aplikovaný výskum (Gavora et al.,2012). Empirický charakter výskumu je zabezpečený systematickým zberom dát z reálneho prostredia a ich následnou analýzou. Využije sa kvantifikácia skúmaných javov pomocou štatistických metód a komplexné kvalitatívne postupy analýzy dát na hľadanie odpovedí na výskumné otázky a overovanie hypotéz (Gavora et al.,2012). Aplikovaný charakter výskumu spočíva v jeho orientácii na riešenie praktických otázok. Získané poznatky budú širšie aplikovateľné a uplatniteľné v praxi, pričom hlavným výstupom je návrh študijného modelu identifikujúceho efektívne metódy a nástroje učenia, ktoré zvyšujú kvalitu, dostupnosť a účinnosť vzdelávania dospelých. Výsledky budú slúžiť aj ako odporúčania pre rozvoj verejných politík v oblasti vzdelávania dospelých so zameraním na inovácie.

Fázy výskumu

V rámci spracovania teoretických východísk, bude v pred realizáciou výskumu prebiehať teoretická a dokumentová analýza, ktorej cieľom bude rámcovať pojem životných zručností, mapovať národné a medzinárodné stratégie a politiky v oblasti vzdelávania dospelých a inovácií. Výskum bude prebiehať v dvoch hlavných fázach:

Fáza 1: Kvalitatívny prieskum

- Cieľ: Získať hĺbkový vzhľad do fungovania inovačných nástrojov a iniciatív, identifikovať kľúčové faktory a prekážky z pohľadu odborníkov a aktérov z praxe.
- Nástroje: Pološtruktúrované rozhovory s vybranými zástupcami z oblasti vzdelávania dospelých a prípadové štúdie.
- Výber výskumného súboru: Cílený zámerný výber (purposive sampling) a metóda snehovej gule (snowball sampling). Respondenti budú odborní pracovníci (lektori, školitelia), zástupcovia samospráv, mimovládnych organizácií alebo iní zástupcovia projektov (8-15 expertov).
- Plán realizácie: Vytvorenie štruktúry rozhovoru (3-5 otvorených otázok), výber výskumného súboru, zber dát z rozhovoru.
- Analýza: Analýza rozhovorov pomocou ATLAS.ti 25.0.0 (kódovanie, kategorizácia).

Fáza 2: Kvantitatívny prieskum

- Cieľ: Overiť frekvenciu a dopad inovatívnych nástrojov na podporu životných zručností na širšej vzorke respondentov a kvantifikovať vzťahy medzi premennými.
- Nástroje: Štandardizovaný dotazník doplnený o škály typu Likert (napr. 1-5 bodová škála pre hodnotenie sebakoncepcie v jednotlivých kompetenciách).
- Konštrukcia dotazníka: Bude sa opierať o kompetenčné rámce pre dizajn vzdelávacích intervencií na rozvoj a hodnotenie životných zručností. Položky budú zisťovať frekvenciu účasti na neformálnom vzdelávaní, formy neformálneho vzdelávania, motiváciu, spokojnosť a percepciu vplyvu neformálneho vzdelávania na životné zručnosti.
- Plán realizácie: Konštrukcia dotazníkov pre meranie životných zručností (25-30 položiek), pilotáž nástrojov (3-5 respondentov) na overenie zrozumiteľnosti, úprava dotazníkov na základe pilotáže, distribúcia dotazníkov (200 respondentov).
- Výber výskumného súboru: Dospelí účastníci vzdelávacích a komunitných programov.
- Analýza: Kvantitatívna analýza dotazníkových dát (deskriptívna štatistika, korelácia, t-test, ANOVA, Cronbachova alfa).

Výskumné nástroje a ich aplikácia v dizertačnej práci

Pre dosiahnutie stanovených výskumných cieľov a zodpovedanie výskumných otázok bude použitá sada rôznorodých výskumných nástrojov, ktoré umožnia komplexné skúmanie problematiky. Výber a aplikácia týchto nástrojov sú v súlade s princípmi deskriptívneho kombinovaného prístupu (Gavora et al.,2012). Pre zaistenie vedeckej prístnosti a dôveryhodnosti získaných výsledkov je nevyhnutné venovať mimoriadnu pozornosť psychometrickým vlastnostiam výskumných nástrojov – objektivite, validite a reliabilite (Gavora et al.,2012).

- **Pološtruktúrované rozhovory**

V prvej fáze výskumu budú pološtruktúrované rozhovory primárnym nástrojom pre zber dát od kľúčových aktérov (edukátorov, pracovníkov MVO, tvorcov politík). Pomocou nich sa budú identifikovať inovačné prístupy, ktoré formujú úroveň kľúčových životných zručností, spektrum rozvíjaných zručností, demografické, psychologické, metodické a organizačné faktory, prekážky a výzvy a charakteristiky dobrej praxe. Rozhovorová štruktúra bude obsahovať 3-5 otvorených otázok, ktoré usmernia diskusiu, ale ponechajú priestor pre podrobné rozpracovanie. Obsahová validita bude zabezpečená prípravou detailného interview protokolu a expertným posúdením otázok. Dôležité je, aby otázky skutočne pokrývali všetky aspekty, ktoré majú byť skúmané v rámci príslušných výskumných otázok. Reliabilita (objektivita a konzistencia) sa zlepši dôkladným zaškolením interviewera, štandardizáciou inštrukcií a vedením rozhovorov, ako aj transparentnou transkripciou a následnou analýzou dát. Opakované rozhovory s niektorými respondentmi (ak to bude možné) môžu pomôcť overiť konzistentnosť ich výpovedí.

- **Prípadové štúdie**

V rámci kvalitatívnej fázy budú prípadové štúdie použité na detailnejšie preskúmanie konkrétnych programov, projektov alebo inštitúcií, ktoré úspešne implementujú inovačné prístupy vo vzdelávaní dospelých. Pomôžu objasniť, ako inovačné prístupy formujú zručnosti, ktoré zručnosti sú prioritné, a identifikovať faktory podporujúce/brániace či prekážky v reálnom fungovaní. Cieľom je identifikovať a opísať príklady dobrej praxe. Konštruktová validita sa zvýši sa trianguláciou dát, teda použitím viacerých zdrojov dát (napr. rozhovory, interné dokumenty, pozorovania) pre potvrdenie zistení, a to posilní dôveryhodnosť záverov. Gavora (2012) zdôrazňuje, že validita sa potvrdzuje, ak sa dáta z rôznych zdrojov vzájomne potvrdzujú. Reliabilita (dôveryhodnosť) sa podporí transparentným popisom metodológie prípadových štúdií, vrátane výberu prípadov, zberu dát a ich analýzy, čo umožní ostatným výskumníkom posúdiť reprodukovateľnosť prístupu.

- **Dotazníkový prieskum a škálovanie**

V kvantitatívnej fáze výskumu bude dotazníkový prieskum primárnym nástrojom na overenie frekvencie a dopadu inovatívnych nástrojov na podporu životných zručností na širšej vzorke 200 dospelých účastníkov vzdelávacích programov. Škálovanie, ako sú napríklad Likertove škály, umožňuje kvantifikovať postoje, vnímanie alebo úroveň určitých zručností. Dotazník bude obsahovať položky zisťujúce frekvenciu účasti na neformálnom vzdelávaní, formy vzdelávania, motiváciu, spokojnosť a percepciu vplyvu vzdelávania na životné zručnosti. Umožní kvantifikovať, ako inovačné prístupy formujú zručnosti, ktoré zručnosti sa rozvíjajú, a aké faktory podporujú/bránia efektívnemu využitiu inovácií. Dotazník bude tiež slúžiť na meranie a hodnotenie efektivity inovačných nástrojov. Validita a reliabilita bude garantovaná nasledovne: Všetky položky dotazníka prejdú pilotážou na menšej vzorke (3-5 respondentov) s cieľom preveriť ich zrozumiteľnosť, formálnu a jazykovú správnosť. Na základe výsledkov pilotáže sa dotazník upraví. Obsahová validita bude zabezpečená konštrukciou dotazníka na základe kompetenčných rámcov a teoretických modelov pre dizajn vzdelávacích intervencií. To zabezpečí, že otázky adekvátne pokrývajú merané oblasti (digitálne, sociálne, kritické myslenie). Konštruktová validita bude overená pomocou štatistickej metódy, akou je faktorová

analýza, ktorá potvrdí, či položky v dotazníku skutočne merajú predpokladané teoretické konštrukty. Reliabilita (vnútorná konzistencia) bude posúdená pomocou Cronbachovho alfa koeficientu pre jednotlivé škály v dotazníku. Vysoká hodnota (napr. nad 0.7) signalizuje, že položky v danej škále sú vnútorne konzistentné a spoľahlivo merajú ten istý koncept. Reliabilita (stabilita) môže byť overená metódou test-retest na podvzorke respondentov, kde sa dotazník zopakuje po určitom čase a koreluje sa zhoda výsledkov. Objektivita sa dosiahne jasnými a štandardizovanými inštrukciami pre vyplnenie dotazníka, minimalizovaním vplyvu výskumníka a zabezpečením anonymného spracovania dát.

- **Štatistické analytické metódy**

Okrem vyššie uvedených zberových nástrojov sú kľúčové aj štatistické metódy, ktoré slúžia na analýzu a interpretáciu kvantitatívnych dát získaných z dotazníkového prieskumu. Štatistické metódy budú aplikované v kvantitatívnej fáze výskumu na spracovanie dotazníkových dát. Umožnia nám overiť hypotézy týkajúce sa vplyvu inovačných metód na rozvoj životných zručností, identifikovať preferované zručnosti, preskúmať faktory podporujúce alebo brániace efektívnosti a analyzovať dopady inovačných nástrojov.

VÝSLEDKY

Analyzované dáta budú vyhodnotené s dôrazom na zistenia ako inovačné prístupy prispievajú k zlepšovaniu životných zručností dospelých a ako sa líšia od tradičných metód (Binkley et al., 2012). Jedným z výsledkov bude identifikácia inovačných nástrojov a metód využívaných vo vzdelávaní dospelých na národnej a medzinárodnej úrovni, vrátane digitálnych nástrojov a programov. Dôležitým výstupom bude predstavenie inovatívneho modelu rozvoja životných zručností dospelých, ktorý bude aplikovateľný najmä v neformálnom vzdelávaní. Model bude zohľadňovať zistené faktory úspešnosti a bude slúžiť ako metodologický základ pre inovácie. V rámci zistených výsledkov sa bude klásť dôraz aj na formuláciu konkrétnych odporúčaní pre vzdelávaciu prax a verejné politiky v oblasti vzdelávania dospelých a sociálnych inovácií. Tieto odporúčania budú mať ambíciu podporiť tvorbu systémových riešení a strategických politík (OECD, 2019).

ZÁVER

Navrhovaný výskum v oblasti sociálnych inovácií a rozvoja životných zručností dospelých predstavuje významný príspevok k adaptácii vzdelávacieho systému na meniace sa požiadavky spoločnosti a trhu práce (Európska komisia, 2020), reaguje na aktuálnu potrebu systematického uchopenia inovatívnych prístupov vo vzdelávaní dospelých. Jeho prínos spočíva najmä v identifikácii a analýze inovačných metód, ktoré ovplyvňujú rozvoj životných zručností v kontexte neformálneho vzdelávania, ako aj podmienok ich efektívneho uplatňovania. Integráciou teoretických východísk, kombinovaného empiricko-aplikovaného prístupu a prísnych kritérií pre validitu a reliabilitu výskumných nástrojov sú očakávané výsledky nielen

vedecky relevantné, ale aj prakticky využiteľné. Ambíciou tohto výskumu je identifikovať efektívne cesty pre posilnenie životných zručností dospelých. Očakávané poznatky umožnia lepšie pochopiť mechanizmy pôsobenia sociálnych inovácií v edukačnom procese a prispieť k prepojeniu teoretických konceptov s andragogickou praxou. Výskum zároveň poskytne východiská pre tvorbu systematickejších a koncepcnejších prístupov k podpore životných zručností dospelých, a to tak na úrovni vzdelávacej praxe, ako aj verejných politík.

Literatúra

BACIGALUPO, M.; KAMPYLIS, P.; PUNIE, Y.; VAN DEN BRANDE, G. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. ISBN 978-92-79-58538-8. Dostupné na internete: <<https://ec.europa.eu/jrc/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>>

BAKOŠOVÁ, Z., DONČEVOVÁ, S. 2021. *Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávaní)*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1845-3.

BENEŠ, M. 2003. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 152 s. ISBN 80-7184-542-6.

BIČÍK, I., HAMPL, M. 2000. Czech Human Geography: Research and Problems. [online]. In *Geografie – Sborník České geografické společnosti*, roč. 105, č. 2, s. 118-128. Dostupné na internete: <<https://geografie.cz/archiv/>>.

BINKLEY, M., ERSTAD O., HERMAN J. et al., 2012. Defining Twenty-First Century Skills. In: GRIFFIN, P., MCGAW B., CARE E. (eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, s.17-66. ISBN 978-94-007-2323-8.

CITTERBERGOVÁ, G.; NOVOCKÝ, M. 2018. Vnímanie pojmu primárna prevencia vychovávateľmi v školskom klube detí. [online] In *e-Pedagogium*, roč. 18, č. 3, s. 53–63. Dostupné na internete: <https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201803-0007_vnimanie-pojmu-primarna-prevencia-vychovavatelmi-v-skolskom-klube-deti.php?utm_source>.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. 2018. *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. Dostupné na internete: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604>>.

DŽAMBAZOVIČ, R. 2017. *Sociálne inovácie a komunitný rozvoj*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 154 s. ISBN 978-80-223-4413-5.

EGER, L., EGEROVÁ, D. 2022. *Metodologie výzkumu*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 205 s. ISBN 978-80-261-1081-1.

EURÓPSKA KOMISIA. 2000. *Memorandum on Lifelong Learning* [online]. Brussels: European Commission. Dostupné na internete: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3A133193>>.

EURÓPSKA KOMISIA. 2020. *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* [online]. Brussels: European Commission, 2020. Dostupné na: <<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>>.

EUROSTAT. 2023. *Adult learning statistics - characteristics of education and training*. [online]. Luxembourg: Eurostat. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training>.

GAVORA, P. 2012. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 119 s. ISBN 978-80-10-02353-0.

GUTIÉRREZ-CARVAJAL, O., PERDOMO PÉREZ, M. T., AGREDO, J. L. et al. 2021. EduIMPACT: A scale for measuring the impact of literacy programmes for youth and adults. [online]. In *International Review of Education*, roč. 67, s. 507-532. Dostupné na internete: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-021-09907-3>>.

HOWALDT, J.; SCHWARZ, M. 2010. *Social Innovation: Concepts, Research Fields and International Trends*. Dortmund: Sozialforschungsstelle, 78 s. ISBN 978-3-929532-97-3.

JANÁK, D. 2006. I. A. Bláha a počátky sociologie města u nás. [online]. In *Sociální studia*, roč. 3, č. 2, s. 11-32. Dostupné na internete: <<https://socstudia.fss.muni.cz/archiv>>.

JARVIS, P. 2007. Learning to be a Person in Society: Learning to be Me. In: *Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge. 256 s. ISBN 978-0415355438.

JIRÁSEK, I., MACKŮ, R., NĚMEC, J. 2023. Children's literature as a motivational factor for physical activities through the example of Jaroslav Foglar. [online]. In *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, roč. 101, č. 1, s. 46-56. Dostupné na internete: <<https://sciendo.com/article/10.2478/pcssr-2023-0026>>.

KASE, T., IIMURA, S., BANNAI, K. et al. 2016. Development of the Life Skills Scale for Adolescents and Adults. [online]. In *The Japanese Journal of Psychology*, roč. 87, č. 5, s. 546-555. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.4992/jjpsy.87.15220>>.

KRASNY, M., DOYLE R. 2002. Participatory Approaches to Program Development and Engaging Youth in Research: The Case of an Inter-Generational Urban Community Gardening Program. In: *The Journal of Extension* [online]. roč. 40, č. 5. Dostupné na: <<https://www.joe.org/joe/2002october/a3.php>>.

LUKÁČ, M., LUKÁČOVÁ, S. 2024. Second Chance in Vocational Education and Training of Adults in Slovakia: Second or Wasted Chance? [online]. In *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, roč. 11, č. 1, s. 33-54. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.2>>.

LUKŠÍK, I. 2018. Resilience of Young People in Residential Care. [online]. In *Journal of Child and Family Studies*, roč. 27, č. 3, s. 714-729. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0929-3>>.

MINISTERSTVO INVESTÍCIÍ, REGIONÁLNEHO ROZVOJA A INFORMATIZÁCIE SR. 2022. *Program Slovensko 2021 – 2027*. [online]. Bratislava: MIRRI SR. Dostupné na internete: < https://www.eurofondy.gov.sk/wp-content/uploads/2022/12/Program-Slovensko-schvaleny-EK_verzia-1.2.pdf >.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. 2017. *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania: Učiace sa Slovensko*. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na internete: < <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf> >.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. 2021. *Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030*. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na internete: < https://www.minedu.sk/data/files/11044_strategia-celozivotneho-vzdelavania-a-poradenstva-na-roky-2021-2030.pdf >.

MULGAN, G. et al. 2007. *Social Innovation: What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated*. London: Young Foundation, 52 s. ISBN 978-1-905551-03-3.

OECD. 2019. *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future* [online]. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-30772-1. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>>.

OECD. 2021a. *Improving the Quality of Non-Formal Adult Learning*. [online]. Paris : OECD Publishing. Getting Skills Right. ISBN 978-92-64-54070-5. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1787/29f8f413-en>>.

ONDREJKOVIČ, P. 2005. *Základy metodológie kvantitatívneho výskumu*. Bratislava : Veda, 174 s. ISBN 80-224-0850-2.

PAVLOV, I. 2018. *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých (1. časť)*. Banská Bystrica: Belianum, 80 s. ISBN 978-80-557-1498-1.

PAVLOV, I. 2020. *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus, 104 s. ISBN 978-80-89510-83-2.

RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2021. Uznesenie Rady o novom európskom programe vzdelávania dospelých na obdobie rokov 2021 – 2030 (2021/C 504/02). [online]. In *Úradný vestník Európskej únie*, roč. 64, s. 9–19. Dostupné na internete: < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214> >.

SUBASREE, R., NAIR, A. R. 2014. The Life Skills Assessment Scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring Life Skills. [online]. In *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, roč. 3, č. 1, s. 01-11. Dostupné na internete: < <http://www.ijhssi.org/papers/v3/Version-1/A03110111.pdf> >.

ŠLÓSZARZ, L., BŁASZCZYŃSKI, K., ŠVECOVÁ, M. et al. 2022. Adult education needs inventory: Construction and application. [online]. In *Frontiers in Psychology*, roč. 13, čl. č. 1035283. Dostupné na internete: < <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035283> >.

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. 2023. *Vzdelávanie dospelých v Slovenskej republike: Výsledky výberového zisťovania o vzdelávaní dospelých 2022*. [online]. Bratislava: Štatistický úrad SR. Dostupné na internete: < <https://slovak.statistics.sk/> >.

ŠTÁTNY INŠTITÚT ODBORNÉHO VZDELÁVANIA (ŠIOV). 2021. *Štandardy kľúčových kompetencií dospelých v ďalšom vzdelávaní*. Bratislava: ŠIOV. [online]. Dostupné na internete: < <https://siov.sk/wp-content/uploads/2021/11/Standardy-klucovych-kompetencii-dospelych-v-dalsom-vzdelavani.pdf> >.

UNESCO INŠTITÚT PRE CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE. 2015. *Global network of learning cities: Guiding documents*. Hamburg: UIL. [online]. Dostupné na internete: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232999> >.

UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/4*. Paris: UNESCO. [online]. Dostupné na internete: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660> >.

UNESCO. 2021. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. 188 s. ISBN 978-92-3-100478-0. [online]. Dostupné na internete: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379366> >.

UNICEF. 2012. *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. New York: UNICEF. [online]. Dostupné na internete: < https://www.unicef.org/evaldatabase/index_66521.html >.

VUORIKARI, R.; KLUZER, S.; PUNIE, Y. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. ISBN 978-92-76-48882-8. Dostupné na internete: < <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> >.

WEBB, E. 2007. *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities. Cedefop Panorama series, 147. ISBN 978-92-896-0496-3.

WESTLEY, Frances, Nino ANTADZE, Darcy RIDDELL, Katharine ROBINSON a Sean GEOBEY. 2014. Five Configurations for Scaling Up Social Innovation: Case Studies of Nonprofit Organizations from British Columbia. In *The Journal of Applied Behavioral Science*. [online]. roč. 50, č. 3, s. 234–260. Dostupné na internete: < <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021886314532945> >.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 1999. *Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting* [online]. Geneva: WHO. Dostupné na internete: < <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65951> >.

Autor

Mgr. Marcela Hajtmánková

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Špitálska 4, Bratislava

marcela.hajtmankova@gmail.com

ANALÝZA UČEBNIC ČESKÉHO JAZYKA A JEJICH VYUŽÍVÁNÍ PŘI ROZVOJI JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ NA PŘÍKLADU UČIVA O SLOVESE VE 4. AŽ 6. ROČNÍKU ZŠ

Kateřina Hálová

Abstrakt

Proměna kurikulárních dokumentů v České republice posouvá jazykové vzdělávání od akcentu na explicitní popis jazykového systému k funkčnímu užívání jazyka a rozvoji jazykové gramotnosti. V této situaci nabývá na významu otázka, jaké pojetí výuky mluvnice (konkrétně učiva o slovesech) zprostředkovávají učebnice českého jazyka a jak jsou tyto učebnice reálně využívány ve výukové praxi na přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ. Výzkum je koncipován kvalitativně a kombinuje tři vzájemně propojené části: (1) obsahovou analýzu učebnic českého jazyka pro 4.–6. ročník zaměřenou na výkladové pasáže a učební úlohy ke slovesným kategoriím; úlohy budou posuzovány vzhledem k očekávaným výstupům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a výklad bude analyzován z hlediska srozumitelnosti, terminologické konzistence a návaznosti napříč ročníky; (2) videostudii ve čtyřech třídách ve Zlínském kraji sledovaných longitudinálně od 4. do 6. ročníku, která umožní popsat míru a způsoby práce s učebnicí a využívání doplňkových zdrojů učitelem i žáky; (3) polostrukturované rozhovory s učiteli zaměřené na zkušenost s učebnicemi, faktory jejich užívání a potřeby ve vztahu k plánování výuky v novém kurikulárním rámci. Očekávaným přínosem je identifikace shod a napětí mezi kurikulárními intencemi, učebnicovým zpracováním a výukovou praxí, včetně možných míst diskontinuity mezi 4.–6. ročníkem, a formulace doporučení pro tvorbu učebnic i metodickou podporu učitelů českého jazyka.

Příspěvek vznikl za podpory Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v rámci řešení projektu IGA/FHS/2025/003.

Klíčová slova: analýza učebnic, český jazyk, jazykové kompetence, RVP ZV, výuka sloves.

ÚVOD

Předkládaný projekt se zaměřuje na *analýzu učebnic českého jazyka a jejich využívání při rozvoji jazykových kompetencí žáků na příkladu učiva o slovesech ve 4. až 6. ročníku základní školy.*

V rámci moderního vzdělávacího prostředí je klíčové neustále zkoumat a vylepšovat metody výuky, zejména pokud jde o jazykové dovednosti a jejich rozvoj. V souladu s MŠMT Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, která klade důraz na hlubší porozumění a praktické využití získaných vědomostí ve všech oblastech vzdělávání, je nezbytné reflektovat také změny v oblasti komunikace a přístupu k informacím (MŠMT, 2020, s. 17).

Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) z roku 2025

přinesla zásadní proměnu v pojetí jazykového vzdělávání. Očekávané výsledky učení se nově zaměřují na funkční užívání jazyka a jazykovou gramotnost, zatímco tradiční důraz na jazykový systém, zejména v podobě explicitně pojmenovaných jazykových jevů, ustupuje do pozadí. Tato změna s sebou přináší nové příležitosti i rizika – výuka mluvnice se stává závislejší na interpretaci a didaktické kreativitě učitele, což klade vyšší nároky na jeho odbornou i metodickou připravenost. Výzkum proto usiluje nejen o analýzu učebnic, ale i o porozumění, jak jsou kurikulární cíle realizovány ve výukové praxi. Tento posun zároveň klade důraz na otázku, jak ve výuce propojit funkční užívání jazyka s vědomým uchopením jazykového systému jako opory porozumění a vyjadřování.

Jazyk je základním nástrojem komunikace, prostředkem pro přenos informací i pro utváření sociálních situací a vztahů. Schopnost porozumění jazyku ovlivňuje řadu oblastí života jednotlivce. Je proto důležité připravovat žáky na efektivní používání jazyka; výuka by měla vést také k uvědomování si jazykového systému (Svobodová et al., 2017). Rozvoj jazykových kompetencí může přispívat k lepšímu porozumění textům, kritičtějšímu nahlížení na informace a k přesnějšímu vyjadřování vlastních myšlenek. Znalost gramatických pravidel pak napomáhá orientaci ve složitějších jazykových strukturách a může podporovat interpretaci textu.

Specifikem rozvoje jazykových kompetencí v předmětu český jazyk je, že dítě při vstupu do školy již jazyk v určité míře používá – komunikuje a formuluje své myšlenky –, avšak většina jazykových prostředků pro něj zatím není explicitně pojmenována. Se zvládnutím čtení a psaní se školní výuka zaměřuje na systematizaci a pojmové uchopení jazykové struktury, kterou žák implicitně ovládá, včetně vztahů mezi jevy a pravidel větné stavby (Daneš, 1996; Svobodová et al., 2017). Z toho plyne požadavek, aby poznatky o jazyce nebyly předávány izolovaně, ale byly průběžně propojovány s aplikacemi v konkrétních komunikačních a textových situacích, které podporují porozumění učivu i jeho funkční využití.

DVĚ OBLASTI VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA A JEJICH INTEGRACE

Pro následující teoretické východisko je určující pojetí výuky mateřského jazyka jako integrace jazykového systému a komunikačních dovedností (Štěpáník, 2020). Jazykový systém lze chápat jako uspořádanou síť pravidel a vztahů, jež poskytuje oporu pro přesnější porozumění i účinné dorozumívání. Jeho poznávání však nepředstavuje cíl samo o sobě; smysl získává především tehdy, když je vázáno na kultivaci jazykového projevu a podporu funkčního užívání jazyka (Hausenblas, 1997). V komunikačním pojetí výuky má jazykové poznání význam zejména v situacích, kdy je zřejmé, k čemu žákovi slouží a jakou funkci plní v reálné komunikaci (Hájková, 2021). Současně je třeba počítat s rizikem redukováného pojetí jazykového systému, které může vést k formalismu a izolovanému osvojování pojmů (Pacovská, 2023). Proto se jako vhodné ukazuje prezentovat jazykový systém v kontextu konkrétních komunikačních situací, v nichž se jazyková teorie uplatňuje „skrze praktické činnosti“ a podporuje porozumění textům i vědomější volbu jazykových prostředků (Liptáková et al., 2015).

Druhým pilířem jsou komunikační dovednosti, tedy schopnost používat jazyk účinně a adekvátně v různých situacích. Nejde pouze o znalost pravidel, ale o rozvoj porozumění textům, interpretace a produkce mluvených i psaných projevů, včetně naslouchání a reagování v

konkrétních komunikačních kontextech. Komunikační dovednosti navíc prostupují napříč vzděláváním, protože jazyk je základním nástrojem pro učení v různých oborech (Polák, 2005). Štěpáník (2020) zároveň upozorňuje, že rozvoj komunikačních dovedností se může opírat o postupné budování jazykové reflexe: nejde o to, že by komunikace byla podmíněna metajazykem, nýbrž o to, že systematictější porozumění jazyku může komunikaci zpřesňovat a kultivovat, zejména v náročnějších situacích.

Klíčovým principem efektivního jazykového vzdělávání se tak jeví integrace obou složek – jazykového systému a komunikačních dovedností. V praxi to znamená prezentovat jazykové jevy prostřednictvím autentických komunikačních situací a práce s textem, v nichž jazykový systém vystupuje jako nástroj porozumění a tvorby významu. Komunikačně-pragmatické pojetí v tomto smyslu zdůrazňuje, že rozvíjení „verbálních nástrojů“ má být spojeno s uvědomováním zásad efektivní komunikace i s metajazykovou reflexí; základní jednotkou verbální komunikace je přitom text (Liptáková et al., 2015, s. 18–21). Současně platí, že poznatky o jazyce nelze oddělovat od praktických komunikačních situací, protože právě v nich se ukazuje jejich funkce a smysl (Liptáková et al., 2015, s. 27). Nedostatečné propojení těchto dvou oblastí může u části žáků přispívat k obtížím v porozumění i ve volbě adekvátních jazykových prostředků mimo školní prostředí (Svobodová et al., 2021).

CÍLE PROJEKTU

Hlavní cíl: Analýza, jakým způsobem učebnice reflektují rámcový vzdělávací program týkající se funkčního užívání jazyka ve výuce českého jazyka při výuce sloves ve 4. až 6. ročníku.

Dílčí cíle předkládaného projektu jsou následující:

Dílčí cíl 1 (DC1): Analýza návaznosti učebních úloh na očekávané výstupy RVP ZV.

Dílčí cíl 2 (DC2): Identifikace přístupů a metod používaných v učebnicích českého jazyka pro výuku sloves ve 4. až 6. ročníku.

Dílčí cíl 3 (DC3): Vyhodnocení, v jaké fázi výukového procesu při výuce sloves ve 4. až 6. ročníku nejvíce učitelé využívají učebnice a jaké další zdroje musí vyhledávat ke kompletnímu pokrytí výuky.

Dílčí cíl 4 (DC4): Vyhodnocení, v jaké fázi výukového procesu ve 4. až 6. ročníku nejvíce žáci využívají učebnice a jaké další zdroje používají.

Dílčí cíl 5 (DC5): Identifikace případných potřeb a požadavků učitelů na učebnice českého jazyka.

Výzkum se uskutečňuje v kontextu kurikulární reformy, která redefinuje podobu výuky jazykového vzdělávání na základních školách. Výsledky analýzy očekávaných výsledků učení v RVP ZV (2021) a RVP ZV (2025) ukazují, že se jazyková výchova přesouvá od systému k funkci, od mluvnické správnosti k jazykové tvořivosti. Zda však učebnice a praxe učitelů na tuto změnu odpovídajícím způsobem reagují, zůstává otázkou, na kterou tento projekt hledá odpověď.

METODIKA ŘEŠENÍ

Pro dosažení jednotlivých výzkumných cílů je zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Vzhledem k různým cílům projektu jsou použity různé výzkumné metody, a to především obsahová analýza, rozhovory a videostudie. Výzkum se zaměřuje na pět dílčích cílů, jejichž provázané řešení umožní komplexní vhled do problematiky.

Obsahová analýza učebnic (DC1, DC2)

Tato analýza si klade za cíl posoudit, jakým způsobem učebnice českého jazyka naplňují požadavky RVP ZV pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, a identifikovat přístupy a metody použité v těchto učebnicích pro výuku sloves ve 4. až 6. ročníku (viz DC1 a DC2). Důležitým bodem analýzy je zaměření na srozumitelnost a terminologickou konzistenci, stejně jako na vhodnost věku odpovídajícího zpracování jednotlivých textů a úloh.

Výzkumný soubor

Pro výzkum je vybráno celkem devět sad učebnic českého jazyka od nakladatelství, která nabízejí ucelenou řadu učebnic pro 1. i 2. stupeň základní školy. Analýza se zaměřuje na obsah věnovaný učivu o slovesech ve 4. až 6. ročníku.

Celkem je analyzováno 27 učebnic. Cílem této analýzy je zhodnotit, jakým způsobem jednotlivé učebnice konstruují výklad sloves a jaká je jejich vzdělávací hodnota z hlediska souladu s kurikulárními požadavky a podpory rozvoje jazykových kompetencí žáků. Výsledky umožní identifikovat silné i problematické aspekty výuky sloves v různých učebnicových řadách.

Jednotkami analýzy jsou učební úlohy zaměřené na slovesa v tematických okruzích tvarosloví a skladba a dále výkladové texty vztahující se ke stejnému učivu.

Metodický postup

DC1 – Analýza návaznosti učebních úloh na RVP ZV

Učební úlohy k učivu o slovesech budou přepsány a analyzovány metodou kvalitativní obsahové analýzy. Kategoriální systém bude odvozen z očekávaných výstupů RVP ZV pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, které budou sloužit jako analytická kritéria pro mapování toho, které výstupy a jakým způsobem jednotlivé úlohy podporují (Knecht a Lokajíčková, 2013). Současně bude sledováno tematické pokrytí učiva (slovesa, tvarosloví, skladba) a jeho rozložení napříč ročníky. Učebnice 4.–5. ročníku budou interpretovány ve vztahu ke 2. období RVP ZV (1. stupeň), učebnice 6. ročníku ve vztahu k požadavkům 2. stupně.

DC2 – Analýza pojetí výkladu učiva o slovesech

Výkladové pasáže budou analyzovány kvalitativní obsahovou analýzou se zaměřením na

srozumitelnost, přiměřenost ročníku a terminologickou konzistenci. Návaznost/spirálovitost bude posuzována porovnáním výkladů mezi ročníky (opakování – rozšíření – nově zavedené prvky). V rámci analýzy budou dále sledovány typy didaktických postupů ve výkladu (např. způsob vysvětlování, práce s příklady, míra ukotvení v kontextu) (Hendl a Remr, 2017). Výstupem bude popis a porovnání přístupů k výkladu učiva napříč učebnicovými řadami a ročníky.

Zjištění z DC1 a DC2 budou propojena tak, aby bylo možné interpretovat vztah mezi kurikulární návazností a způsobem, jakým učebnice učivo o slovesech vykládají a procvičují.

Videostudie (DC3 a DC 4)

Videostudie se zaměřuje na dva dílčí výzkumné cíle: zjistit, v jaké fázi výukového procesu při výuce sloves ve 4. až 6. ročníku nejčastěji využívají učitelé učebnice a jaké další zdroje používají, a současně zjistit, jak užívají učebnice samotní žáci a jaké doplňkové materiály při tom využívají.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří čtyři třídy ze škol ve Zlínském kraji, které pracují s různými typy učebnic. Třídy jsou sledovány longitudinálně po dobu tří let (4.–6. ročník), aby bylo možné zachytit proměny výuky a práce s didaktickými materiály napříč ročníky a při přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ. V každé třídě bude pořízeno přibližně 12–15 vyučovacích hodin videozáznamu ročně (celkem 48–60 hodin záznamu ročně za všechny třídy).

Metodický postup

Videozáznamy budou pořizovány v období výuky sloves, přičemž termíny budou stanoveny podle tematických plánů vyučujících. Záznamy budou zachycovat průběh vyučovacích hodin, interakce učitel–žáci a práci s učebnicí i dalšími didaktickými zdroji. Sběr dat bude realizován v souladu s etickými standardy, včetně informovaných souhlasů učitelů a zákonných zástupců žáků.

Po pořízení budou videozáznamy přepsány do textové podoby. Pro systematické zpracování bude vytvořen kategoriální systém pro kódování výuky, který umožní sledovat posloupnost a trvání fází výuky, organizační formy práce (frontální, skupinová, samostatná) a typy využívaných zdrojů (učebnice, doplňkové materiály) (Janík a Míková, 2006).

Kódovaná data budou interpretována pomocí kvalitativní obsahové analýzy se zaměřením na to, jakým způsobem učitelé a žáci s učebnicí pracují a jaké další zdroje ve výuce sloves využívají. Analýza umožní popsat podobnosti a rozdíly v průběhu výuky napříč ročníky a zachytit možné změny při přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ.

Analýza rozhovorů (DC 5)

Tato část výzkumu si klade za cíl identifikovat případné potřeby a požadavky učitelů na učebnice českého jazyka. Výsledky této analýzy mohou sloužit jako podklad pro inovace učebnic a zlepšení jejich využitelnosti ve školní praxi.

V souvislosti s proměnou kurikula se mění také role učitele – z realizátora stanoveného obsahu se stává *kurikulární designér*, který interpretuje obecné cíle a strukturuje výuku podle potřeb žáků (Priestley, Biesta, Robinson, 2015). Tato změna přináší větší profesní autonomii, ale zároveň vyžaduje systematickou metodickou podporu. Rozhovory s učiteli tak mohou odhalit nejen jejich názory na konkrétní učebnice, ale také obtíže, které vnímají při plánování výuky v novém kurikulárním rámci.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří učitelé českého jazyka, jejichž vyučovací hodiny jsou nahrávány v rámci videostudie. Celkem bude vedeno dvanáct polostrukturovaných rozhovorů, po čtyřech rozhovorech každoročně během tří let sběru dat. Rozhovory budou realizovány po pořízení bloku videonahrávek vyučovacích hodin, což umožní učitelům reflektovat své zkušenosti a názory na aktuální výuku. Učitelé budou předem informováni o zaměření rozhovoru, jeho cíli, průběhu a přínosu, a jejich účast bude podmíněna podpisem informovaného souhlasu.

Metodický postup

Rozhovory budou zaměřeny na (a) hodnocení kvality a struktury učebnic českého jazyka, (b) faktory, které ovlivňují jejich využívání ve výuce, a (c) potřeby a požadavky učitelů na učebnice včetně návrhů na zlepšení. Rozhovory budou audio-nahrávány a vedeny po ukončení vyučovacího bloku zachyceného videem, což umožní vztahovat výpovědi učitelů ke konkrétním didaktickým situacím. Nahrávky budou přepsány do textové podoby.

Analýza rozhovorů bude provedena tematickou analýzou v návaznosti na tři kroky kvalitativního zpracování dat: kódování, tvorbu tematických kategorií a interpretaci (Hendl a Remr, 2017). V první fázi budou identifikovány opakující se významové jednotky a vznikne kódový seznam; následně budou kódy seskupeny do širších témat popisujících zkušenosti a potřeby učitelů. Výsledky budou interpretovány s ohledem na práci s učebnicí ve výuce sloves, včetně překážek využívání učebnic a návrhů na jejich úpravu.

Výstupem bude tematický přehled potřeb učitelů a faktorů ovlivňujících práci s učebnicemi, který bude využit při syntéze s výsledky analýzy učebnic a videostudie.

VÝZKUMNÉ LIMITY

Hlavním rizikem realizace projektu je délka sběru dat, která probíhá během tří školních let. V tomto období dochází ke změnám vyučujících, zejména při přechodu mezi 1. a 2. stupněm základní školy. V některých případech může dojít i ke změnám mezi 4. a 5. ročníkem. Pro úspěšný výzkum bude klíčové získat souhlas vyučujících se sběrem potřebných dat. Důležité jsou zejména učebnice českého jazyka, které se během výzkumu nesmí změnit. Proto bude

zásadní spolupráce s vedením škol, s nimiž budou tyto podmínky předem diskutovány.

Dalším rizikem je možná kolize termínů napříč třídami. Pokud by došlo k paralelní výuce ve všech zkoumaných třídách, plánujeme použít alternativní formy nahrávky, například přes MS Teams. Důležitým faktorem je také sledování plánovaných změn RVP ZV, které by mohly ovlivnit relevanci našich výsledků. Tyto změny bude nutné průběžně reflektovat a začlenit do analýzy. Další limitací může být ochota učitelů věnovat výzkumu svůj čas a poskytnout potřebnou zpětnou vazbu. K minimalizaci tohoto rizika bude kladen důraz na komunikaci přínosů výzkumu pro samotné učitele a školní praxi.

PILOTNÍ VERZE VÝSLEDKŮ: CO UKAZUJE PRVNÍ ANALÝZA UČEBNIC (4.–6. ROČNÍK)

Pilotní analýza učebnic českého jazyka pro 4.–6. ročník poskytuje první orientační obraz toho, jak jsou vybrané jevy verbální morfologie vykládány a jaké typy operací jsou po žácích požadovány v učebních úlohách. Jde o předběžná zjištění z průběžného kódování, která vymezují hlavní směry interpretace a budou dále zpřesňována.

Z předběžných zjištění se rýsuje několik opakujících se rysů ve výkladu i v procvičování slovesného učiva. Za prvé se ukazuje, že rámování slovesného času není napříč učebnicemi jednotné: v některých případech je čas vykládán jako samostatná kategorie, jinde se objevuje spíše „vnoření“ jako součást širšího rámce, například v návaznosti na oznamovací způsob. Za druhé se budoucí čas jeví jako místo, kde se ve výkladech objevuje „skrytý“ princip vidu, a to prostřednictvím pravidel typu „budoucnost přítomným tvarem“ nebo tvrzení, že některá slovesa nemohou vyjadřovat přítomnost. Tento princip však nebývá vždy explicitně pojmenován a systematicky rozpracován, což může ztěžovat zobecnění a přenos do dalších situací. Dalším opakovaným rysem jsou vágní formulace („některá / jiná / u velké části“), které často naznačují rozdíly či výjimky, ale ne vždy poskytují žákům jasné vodítko, podle čeho je rozlišovat. A konečně, v oblasti cvičení se jako výrazný trend ukazuje, že úlohy často míří na formální operace, především na identifikaci a transformaci tvarů, zatímco méně prostoru bývá věnováno úlohám, které by systematicky vedly k významovému zdůvodnění nebo k práci s jevem v bohatším kontextu. Tyto nálezy mají zatím charakter prvního náhledu a budou dále zpřesňovány v návaznosti na dokončení analýz a jejich propojení s dalšími daty projektu.

OČEKÁVANÝ PŘÍNOS PRÁCE

Očekávaným přínosem práce je zpřesnění porozumění tomu, jak se kurikulární požadavky promítají do učebnicového zpracování učiva o slovesech a jak jsou tyto materiály následně využívány ve výukové praxi. Propojením obsahové analýzy učebnic, videostudie a rozhovorů s učiteli vznikne ucelenější obraz o návaznosti a funkčnosti výkladu i úloh napříč ročníky, včetně citlivých míst při přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ. Zjištění mohou sloužit jako podklad pro metodickou podporu učitelů a pro doporučení směrem k autorům a nakladatelům učebnic při tvorbě srozumitelnějších, kontextově ukotvených materiálů.

Literatura

ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., KRAUS, J. a SVOBODOVÁ, I. 1996. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha : Academia.

HÁJKOVÁ, E. 2021. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

HAUSENBLAS, O. 1997. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

HENDL, J. a REMR, J. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha : Portál.

JANÍK, T. a MIKOVÁ, M. 2006. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido.

KNECHT, P. a LOKAJÍČKOVÁ, V. 2013. Analýza koherence učebnic a RVP ZV. In *Pedagogika*, roč. 63, č. 2, s. 169–183.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie (2., doplnené a prepracované vyd.)*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

MŠMT. 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/strategie-2030>.

MŠMT. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Verze s vyznačenými změnami* [PDF]. [online]. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>.

MŠMT. 2025. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Závazná část včetně metodické podpory* [PDF]. [online]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>.

PACOVSKÁ, J. 2023. Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky. In *Didaktické studie*, roč. 15, č. 1, s. 19–30.

POLÁK, M. 2005. *Didaktika českého jazyka 1*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.

PRIESTLEY, M., BIESTA, G. a ROBINSON, S. 2015. *Teacher agency: An ecological approach*. London : Bloomsbury.

SVOBODOVÁ, J., HÖFLEROVÁ, E., KULDANOVÁ, P., SEKEROVÁ, K. a SVOBODOVÁ, D. 2017. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava : Ostravská univerzita.

SVOBODOVÁ, J., HÖFLEROVÁ, E., KULDANOVÁ, P., SEKEROVÁ, K., SVOBODOVÁ, D. a VAVŘÍKOVÁ, M. 2021. *Čeština v edukaci: Lingvistika a didaktika*. Ostrava : Ostravská univerzita.

ŠMEJKALOVÁ, M. 2012. Výuka češtiny mezi strukturou a komunikací. In *Český jazyk a literatura*, roč. 62, č. 4, s. 184–190.

ŠTĚPÁNÍK, S. 2019. Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. In *Český jazyk a literatura*, roč. 69, č. 5, s. 214–223.

ŠTĚPÁNÍK, S., HÁJKOVÁ, E., ELIÁŠKOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, L. a SZYMAŃSKA, M. 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň : Fraus.

Autor

Mgr. Kateřina Hálová

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati Zlín

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

halova@utb.cz

COPINGOVÉ STRATÉGIE U ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Veronika Heribanová

Petra Jedličková

Abstrakt

Predkladaný príspevok je zameraný na žiakov stredných škôl s diagnostikovanými vývinovými poruchami učenia a pozornosti a ich stratégie zvládania problémových situácií (tzv. coping strategies). Cieľom príspevku je stručné predstavenie vyššie spomínaných pomocných mechanizmov zvládania záťažových situácií u žiakov staršieho školského veku so špeciálnymi edukačnými potrebami. Zameriame sa na zvládanie stresových situácií, rôzne formy psychickej záťaže u týchto žiakov a na stratégie, ktoré im dokážu náročné dni a životné situácie pomôcť prekonať bez dlhodobých psychických následkov. Priblížime tiež jednu z výskumných metód vhodnú na analýzu našej problematiky, ktorou je dotazník Brief COPE. Bližšie identifikujeme aj Integratívny model Basic Ph a jeho jednotlivé komponenty priamo súvisiace so zvládaním stresových situácií u daných žiakov stredných škôl.

Kľúčové slová: žiaci stredných škôl, copingové stratégie, stres, špeciálne edukačné potreby

ÚVOD

Témou príspevku sú copingové stratégie ako pomocné mechanizmy zvládania záťažových situácií u žiakov staršieho školského veku so špeciálnymi edukačnými potrebami. V našej práci sa zameriavame na zvládanie stresových situácií, rôzne formy psychickej záťaže u týchto žiakov a na stratégie, ktoré im dokážu náročné dni a životné situácie pomôcť prekonať bez dlhodobých psychických následkov. V empirickej časti sa pomocou dotazníka Brief COPE v jednotlivých prípadových štúdiách snažíme zistiť, čo jednotlivým účastníkom nášho výskumu pomáha najviac; ktorý aspekt Integratívneho modelu Basic Ph je pre nich ten najvhodnejší.

VÝSKUMNÝ PROBLÉM

V našej práci sme si zvolili metodológiu kvantitatívno - kvalitatívneho výskumu, ktorej hlavnými črtami je dlhodobosť, intenzívnosť a podrobný zápis. Zaznamenáva sa pri ňom všetko, čo sa v danom prostredí odohrá, pričom sa krátko po pozorovaní robia krátke zápisy a poznámky. Výskumník sa ňou usiluje o vysvetlenie javov očami skúmaných osôb, všíma si rozdiely medzi nimi a tiež zisťuje rozdiely v ich pohľadoch na problematiku. Typickými metódami využívanými v kvalitatívnom výskume sú neštruktúrované pozorovanie, etnografické interview a metódy životnej histórie (Gavora, 2001).

Za najvhodnejšiu kvalitatívnu metodológiu pre náš výskum považujeme Single – Subject Design. Za jej zakladateľov sú považovaní Watson, Skinner a Fechner. Je využívaná tak v

pedagogike, ako aj psychológii. Metodológia hovorí o jednom účastníkovi alebo skupine účastníkov výskumu, pričom tieto skupiny nie sú porovnávané, ale výskum sa zameriava na jednotlivca a jeho vlastné charakteristiky medzi dvoma experimentálnymi fázami. V prvej ide o zhromažďovanie reprezentatívnych údajov - základná fáza, ktoré slúžia potom na porovnanie s nasledujúcimi fázami. Cieľom je zistiť, či existuje kauzálny alebo funkčný vzťah medzi nezávislou premennou a významnými zmenami v závislej premennej. Merania sa uskutočňujú počas celej doby výskumu (www.ncbi.nlm.nih.gov).

Single – Subject Design sa vyznačuje nasledujúcimi charakteristikami (McMillan, 2004, cit. podľa Wassona, 2008 in Šulovská, 2014):

1. Spoľahlivé meranie: Podmienky pre zber dát, ako je napríklad denná doba a miesto by mali byť štandardizované a pozorovatelia musia byť vyškolení.
2. Opakované meranie: Tento krok sa líši od väčšiny experimentov, v ktorých je závislá premenná meraná iba raz. Opakované merania sú potrebné na získanie jasných dôkazov o závisle premenných v priebehu času.
3. Popis podmienok: Jasný, podrobný popis podmienok merania a charakteru intervencie pre posilnenie vnútornej i vonkajšej validity.
4. Východisková fáza a intervenčná fáza: Každý Single-Subject Research zahŕňa aspoň jednu východiskovú a aspoň jednu intervenčnú fázu. Obe fázy musia byť dostatočne dlhé, aby sa dosiahla stabilita v cieľovom správaní.
5. Single-Subject pravidlo: Pri tejto metodológii sa môže manipulovať len s jednou nezávislou premennou.

Metodológia Single – Subject Design sa vyznačuje troma krokmi:

1. krok – žiadna intervencia sa nevykonáva, zoznamovanie s prípadom,
2. krok – intervencia definovaná ako systematické správanie zamerané na pomoc klientovi pri riešení problémov,
3. krok – zvrät, ku ktorému dôjde málokedy a len v prípade, keď intervenčná technika zvýši vplyv na správanie, aj keď pôvodne ho mala znížiť (alebo opačne) (www.msu.edu).

DEFINÍCIA ZÁKLADNÝCH POJMOV

- **Stres/zátťaž**

Zátťaž možno podľa Sorokovej a Zvarikovej (2003) definovať ako každú zmenu, akúkoľvek úroveň požiadaviek, ktoré sú kladené na človeka pričom ovplyvňuje adaptačný mechanizmus a spôsob odpovedi organizmu na ňu je psychofyzická reakcia nazývaná stres (tzv. syndróm GAS – General Adaptation Syndrom). Zátťaž možno deliť na fyzickú, biologickú a psychologickú (senzorická, mentálna, emocionálna). V školskom prostredí sa pojmy zátťaž a stres používajú ako synonymá (Árochová, Ševčíková, 2002). Podľa autoriek sa v dôsledku nejednotnosti výsledkov výskumov vo vzťahu k pohlaviu detí, IQ a sociálnemu statusu rodiča prejavuje zložitosť tohto problému. Komplexnosť je ovplyvnená aj faktom, že v priebehu života od

narodenia až po starobu sa stretávame so širokou škálou situácií, ktoré sú pre nás nové, vyžadujú väčšie či menšie psychické a fyzické úsilie pre ich zvládanie a získavame nimi nové skúsenosti. Za najťažšie situácie z hľadiska zvládania považuje Mikšík (1969, in Ruiselová, 2003) tie, ktoré prinášajú problém vyrovnania sa s novým spôsobom života a činnosti, s novými povinnosťami a požiadavkami a tie, pre ktoré nie je subjekt vyzbrojený dostatočnými skúsenosťami. U detí sa za hlavné príčiny vzniku stresu považujú bolesť, choroba, zranenie, ale aj strach zo známk, problémy s kamarátmi, šikana, tlak kolektívu, zlé myšlienky, zmeny stavby tela. Závažové situácie predstavuje aj sťahovanie, rozvod rodičov, zmena školy, finančné problémy v rodine a nevhodné/nebezpečné domáce prostredie a susedstvo (Stress in childhood, 2022). Stres vyvoláva rôzne reakcie organizmu na fyzickej, či psychickej úrovni. To, ako naň jednotlivci reagujú závisí od osobnostných charakteristík, intelektovej úrovne osobnosti, podpore blízkeho aj širšieho okolia, rodinného zázemia ako aj schopnosti uvedomovania si a pochopenia problému/situácie. Reakcie môžu byť akútne (spôsobené traumou) – napr. chvenie, vzrušenie, zmeny nálad, hnev, úzkosť, depresia, dezorientácia, egocentrizmus, látková závislosť, porucha príjmu potravy... alebo dlhodobé vyvolávajúce pozitívne zmeny (napr. zvýšenie flexibility copingových stratégií, zvýšená schopnosť zdieľania emocionálnych reakcií), negatívne zmeny (napr. zvýšená kontrola a rigidita, vyhýbanie sa novým výzvam) alebo ďalšie dlhodobé reakcie na stres (napr. panické záchvaty, pesimizmus, zhoršenie fyzického zdravia...) (Krnáčová, CPP Levice). Dôsledky opakujúcich sa denných stresorov závisia aj od toho, ako sa s nimi v minulosti človek vyrovnal – pokiaľ ich úspešne zvládol dochádza k habituácii, v prípade neúspechu k senzitivizácii (Ficková in Potášová, 2002).

Pri predchádzaní vzniku dlhodobých negatívnych reakcií na stresové záťaž je dôležité dané situácie vedieť prijať, spracovať a vysporiadať sa s nimi. Štýli zvládania sa vo svojich výskumoch zaoberalo množstvo autorov snažiac sa o ich konštruktívne zadefinovanie, určenie funkcií a tvorbu typológie (Byrne, 1964, Stuchlíková, 2002, Lazarus, Folkmanová, 1984, Aldwinová, 1996, Magnusson, Endler, 1976). Lazarus a Folkmanová (1984 in Ruiselová a kol, 2006) definujú coping ako úsilie o majstrovské zvládanie, redukovanie, minimalizovanie alebo tolerovanie negatívnych dôsledkov interných alebo externých požiadaviek pričom predpokladajú dva procesy – hodnotenie (appraisal) a zvládanie (coping). Coping delia na dva odlišné typy, ktoré sa môžu vyskytovať aj spoločne – problémovo – orientovaný a emočne – orientovaný. Autori Tobin, Holroyd, Reynoldson, Wigal (1989, in Vašašová, 2012) vytvorili trojúrovňový model stratégií zvládania na základe teoretických pôvodných štúdií a empirických výskumov, pričom do primárnych stratégií zaradili napríklad kognitívne prekonštruovanie, stratégiu sociálnej opory, vyhýbania sa problému, sebakritiky..., sekundárne stratégie zahŕňujú zaangažovanosť/nezaangažovanosť zameranú na emócie a problém a terciárnu úroveň predstavuje zaangažovanosť alebo nezaangažovanosť.

Integratívny model copingových stratégií Basic PH

Profesor Mooli Lahad je tvorcom Integratívneho modelu copingových stratégií Basic Ph, ktorý vynašiel v roku 2004 a zameriava sa na prirodzené ľudské mechanizmy zvládania stresu, ktoré rozdelil na šesť štýlov:

B - believe – hodnoty alebo viera môžu byť silným faktorom pri prekonávaní záťažových

situácií (modlenie sa, viera v Boha/ v seba)

A – affect – pocity alebo emócie ktorými vyjadrujeme strach, hnev verbálnym alebo neverbálnym vyjadrením

S – social – vďaka participácií v organizáciách, budovaní a udržiavaní priateľstiev môžeme nadobudnúť pocit zodpovednosti, ktorý nás chráni pred duchovným úpadkom, pomôcť nám môže blízkosť dôležitých ľudí, psychoterapia....

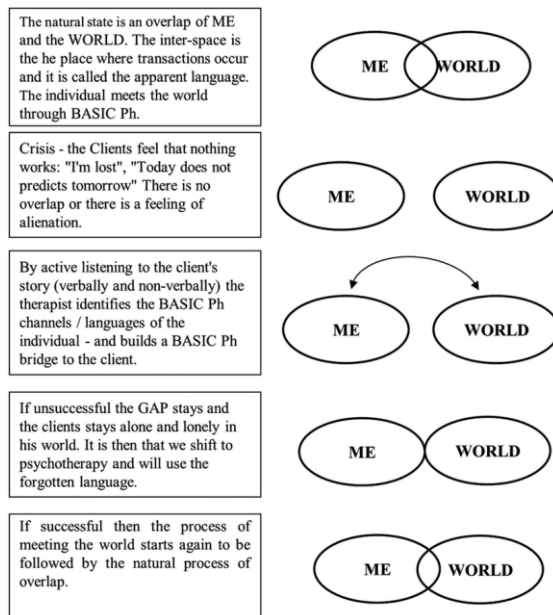
I – imagination – vyjadrovanie myšlienok alebo pocitov kreatívnym spôsobom môže napomôcť k bezpečnému uvoľneniu napätia prostredníctvom umenia, drámy, hudby alebo tvorivého písania, pričom dôležitými prvkami sú relaxácia, snívanie, fantázia, humor, zábava, filmy...

C – cognitive – kognícia zahŕňa chuť veciam porozumieť, plánovať dopredu, hľadanie nových stratégií, ako aj získavanie informácií aj prostredníctvom rozhovorov s inými čo môže napomôcť k zániku pocitu osamelosti a lepšej kontrole nad situáciou

Ph – physical – fyzická aktivita napomáha k uvoľňovaniu pocitov nepriamym spôsobom, prináša fyzické zážitky, zahŕňa šport, prírodu, jedlo... (Krnáčová; Resilience and Trauma – The Basic Ph Model, 2020).

Na nasledujúcom obrázku (Lahad, 2016) možno vidieť ako profesor Mooli Lahad popísal krízovú intervenciu. Za prirodzený sa považuje stav interakcie medzi človekom a svetom pričom k vzájomnej transakcii dochádza v medzipriestore, ktorý sa vytvára vďaka Basic Ph. V prípade krízy nedochádza k žiadnemu prekryvaniu sveta a človeka, cíti sa stratený, má pocit, že nič nefunguje a zažíva osamelosť. Následne terapeut aktívne počúva klientov príbeh, sleduje verbálne aj neverbálne znaky a snaží sa identifikovať, ktorá sekvencia integratívneho modelu Basic Ph by mu mohla pomôcť vybudovať tzv. most Basic Ph smerom ku klientovi. V prípade neúspešného pokusu nedochádza k vytvoreniu medzipriestoru, ale je stále prítomná medzera, klienta sa naďalej cíti osamelý. Vtedy je čas na psychoterapiu a nájdenie zabudnutej rovnováhy. Pokiaľ terapeut nájde tú správnu sekvenciu a vybuduje sa most Basic Ph dochádza k opätovnej interakcii so svetom, následnému prirodzenému vzniku medzipriestoru. V tomto procese intervencie klient – terapeut, prípadne psychoterapeut, možno využiť kreatívne metódy za použitia kariet emócií a metódy ukotvenia v tele na mieste, ktoré vyvoláva pocit bezpečného a príjemného prostredia. Karty napomáhajú identifikovať klientove pocity a predstavivosť je kľúčová u tých, ktorí majú ťažkosti s identifikovaním bezpečného miesta na svojom tele (Global Resource Center for Community Resilience, 2022).

Obrázok 1: Krízová intervencia podľa profesora Mooli Lahada (Lahad, 2016).



• **Starší školský vek**

Podľa Jeana Piageta, priekopníka detskej psychológie, je kognitívny vývin dieťaťa výsledkom neustále sa meniacej povahy činnostnej interakcie medzi organizmom a prostredím, teda myseľ dieťaťa sa prispôsobuje novým skúsenostiam, prechádza rôznymi etapami premien až dosiahne konečný stav dospelosti. Švajčiarsky psychológ rozoznáva vo svojej Teórii kognitívneho vývinu štyri štádiá:

- Senzomotorické štádium – od narodenia do 2 rokov
- Predoperačné – od 2 do 7 rokov
- Štádium konkrétnych operácií – od 7 do 12 rokov
- Štádium formálnych operácií – 12 a viac rokov; s rozvojom týchto schopností sa mení vnímanie seba samého, sebareflexia a tiež sebahodnotenie a sebadôvera (Trnka, 2013).

Keď sa však pozrieme na novšiu periodizáciu školského veku Vagnerovej a Lisej (2021), mladší školský vek v nej nenájdeme:

- Raný školský vek – trvá od nástupu do školy do 9 rokov
- Stredný školský vek – trvá od 9 do 11 – 12 rokov
- Starší školský vek – trvá od obdobia druhého stupňa základnej školy do ukončenia povinnej školskej dochádzky, teda približne do 15 rokov.

Pozornosť žiaka staršieho školského veku kolíše, môže byť nedôsledný v učení a vo vyučovacom procese, čo spôsobuje narušená koncentrovanosť pozornosti, spôsobená fyziologickými zmenami v organizme. Stálosť pozornosti sa postupom času približuje dospelému človeku a zdokonaľuje sa. Zámerné pozorovanie začína prevažovať nad neúmyselným (Gáborová, Porubčanová, 2016).

Vedúca činnosť v staršom školskom veku je vzdelávacia a odborná. Hlavnou úlohou tejto etapy

je výber povolania. V tomto čase prebieha zložitý proces sociálneho a osobného sebaurčenia. Mladické sebaurčenie je mimoriadne dôležitá etapa pri formovaní osobnosti. Zahŕňa rozvoj duševných schopností a špeciálnych záujmov, bez ktorých nie je možné zvoliť si povolanie, dokončenie formovania morálneho sebauvedomenia, svetonázoru, viery a vo všeobecnosti životnej pozície. Nemalý význam v tomto veku má definícia psychosexuálnych postojov a orientácií, t.j. postoj k rodu a morálke (Psychologické črty staršieho školského veku).

ROZSAH POZNATKOV

Problematikou copingových stratégií a ich aplikácií medzi deťmi a žiakmi sa zaoberalo u nás aj v zahraničí niekoľko autorov a venovali sa im vo svojich výskumoch. Dubayova, Chovanova, Majherova (2018) orientovali svoj vedecký záujem na zisťovanie motivácie k učeniu, postojom ku škole a aplikáciou copingových stratégií medzi žiakmi s ADHD a žiakmi z intaktného prostredia. Copingové stratégie administrovali použitím Children's Coping Strategies Checklist (CCSC – R1), ktorý je založený na modely 4 faktorov, ktoré delia správanie v stresových situáciách na aktívne zvládanie, stratégiu rozptýlenia, vyhýbavú a podporujúcu stratégiu. Výskumnú vzorku tvorilo 944 žiakov štvrtej triedy základnej školy, pričom časť z nich bola intaktná, časť mala diagnostikované ADHD a ďalšia skupina boli žiaci s rôznymi ŠEP. Zatiaľ čo identické skóre dosiahli skupiny v stratégiách aktívneho zvládania, vyhýbania a podporovania. Signifikantné rozdiely sa objavili v sekcii stratégií rozptýlenia. Žiaci s diagnózou ADHD oveľa častejšie prenášali svoju pozornosť z nepríjemných emócií na zábavnejšie stimuly ako je fyzická aktivita v porovnaní s intaktnou populáciou.

Španielski výskumníci sledovali staršiu populáciu žiakov – adolescentov v rôznych stresových situáciách každodenného života a ich ponímania pojmu šťastie. Výskumu sa zúčastnilo 1402 študentov vo veku 11 -. 18 rokov. Rozdiely v aplikovaní copingových stratégií na zvládanie stresu boli viditeľné jednak medzi pohlaviami ako aj medzi jednotlivými ročníkmi štúdia. Pociť šťastia zvyšovaním veku uberať na intenzite (Salavera, Usán, Pérez, Chato, Vera, 2017).

Dotazník Brief COPE, ktorý chceme v našom výskume aplikovať aj my, použili nemeckí výskumníci na meraní stratégií zvládania stresu u študentov univerzít (Pels, Schäfer-Pels, von Haaren-Mack, 2023). Tento, podľa nich, ekonomický a flexibilný merací nástroj aplikovali na výskumnej vzorke 508 študentov. Ich zistenia podporujú aplikovateľnosť situačnej verzie dotazníka vo výskume a neklinickej praxi, čo je pre nás zásadná informácia a potvrdenie správnosti výberu nášho výskumného nástroja.

VÝSKUM

Hlavným cieľom našej práce je popísať efektivitu Integratívneho modelu copingových stratégií BasicPh na zvládanie záťažových situácií u žiakov stredných škôl so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktorý sme rozdelili do čiastkových cieľov:

- Popísať situácie, ktoré predstavujú pre žiakov stredných škôl so ŠEP najväčšiu psychickú záťaž.
- Analyzovať mechanizmy, ktoré žiaci stredných škôl so ŠEP využívajú pri spracovávaní

stresových podnetov.

- Zistiť, ktoré sekvencie/ktorá sekvencia Integratívneho modelu Basic Ph má najväčší pozitívny vplyv na žiakov stredných škôl so ŠEP.
- Zamerať sa aj na pohlavné/vekové rozdiely v prežívaní stresových situácií a využívaní jednotlivých aspektov Integratívneho modelu Basic Ph.
- Popísať zmeny a efekty, ktoré boli výsledkom aplikácie copingových stratégií do každodenného života vybranej vzorky žiakov strednej školy so ŠEP.

Za výskumné otázky sme si stanovili nasledovné:

VO č.1: Aké situácie predstavujú pre žiakov stredných škôl so ŠEP najväčšiu záťaž?

VO č.2: Aké prostriedky využívajú žiaci stredných škôl so ŠEP v prípade spracovania a vyrovnávania sa so záťažovou situáciou?

VO č.3: Ktorá sekvencia integratívneho modelu copingových stratégií Basic Ph mala na prekonávanie záťaže najväčší vplyv?

VO č.4: Malo aplikovanie Integratívneho modelu copingových stratégií BasicPh vplyv na prekonávanie psychickej záťaže žiaka so ŠEP?

VO č.5: Aplikovali dievčatá v procese zvládanie záťaže vo väčšine prípadov inú sekvenciu integratívneho modelu v porovnaní s chlapcami?

VO č. 6: Existujú rozdiely v manažovaní stresových situácií prostredníctvom copingových stratégií u neplnoletých žiakov v porovnaní s plnoletými?

Za najlepší spôsob na dosiahnutie nášho cieľa sme si zvolili kvalitatívny typ výskumu, aby sme problému prenikli viac do hĺbky s ohľadom na individuálne špecifická účastníkov nášho výskumu. Podľa Silvermana (2000) metódy, ktoré používajú kvalitatívni výskumníci dokazujú rozšírené presvedčenie, že môžu sprostredkovať hlbšie porozumenie spoločenským fenoménom, než by sa získalo z čisto kvantitatívnych dát. Ako uvádzajú Bogdan a Biklen (1992, in Jablonský, 2007) medzi základné charakteristiky kvalitatívneho výskumu a jeho výsledkov radíme práve realizáciu pomocou dlhšieho a intenzívneho kontaktu s terénom alebo situáciou jednotlivca, či skupiny jednotlivcov, výskumník sa snaží o integrovaný pohľad na predmet štúdie, hlavným inštrumentom je výskumník sám, dáta sa individuálne analyzujú a interpretujú a hlavnou úlohou je objasniť ako sa ľudia v danom prostredí a danej situácii správajú, prečo konajú určitým spôsobom a ako organizujú svoje bežné aktivity a interakcie.

Aplikujeme nasledovné výskumné metódy:

Prípadové štúdie

Zozbierané údaje budú spracované metódou prípadových štúdií a následným komplexným vyvodením záverov z jednotlivých prípadov detí. Vzhľadom na metodológiu Single – Subject Design sa budeme zameriavať na každé dieťa individuálne bez porovnania s našimi ostatnými klientmi a s dôrazom na všetky okolnosti a podmienky jeho vývoja od prenatálnej fázy.

Pozorovanie

Ako uvádza Gavora (2001) vedecké pozorovanie sa vyznačuje svojou plánovitosťou (vopred stanovený predmet, spôsob a čas pozorovania), systematickosťou (pozorovanie je organizované v určitom čase alebo intervale) a objektívnosťou (subjektívne názory a pocity čo najviac eliminované). Cieľom nášho pozorovania bude v prvom rade zistenie príčin vzniku záťažovej situácie u žiaka so ŠEP, podnetov, ktoré ju vyvolávajú, následne analýza spôsobov vyrovnávania sa so záťažou, aplikácia integratívneho modelu copingových stratégií Basic Ph a vyhodnotenie jej účinnosti u žiaka so ŠEP.

Rozhovor

Rozhovorom s rodičom a pedagógom budeme sledovať ich pohľad na žiaka v období prežívania záťažovej situácie.

Štúdium odbornej literatúry

Štúdiom odbornej literatúry máme za cieľ čo najlepšiu orientáciu v problematike stresu a záťaže v spojitosti so žiakmi so ŠEP a v metodológii Single – Subject Design. Napomôže nám to aj v snahe pomôcť žiakom a rodičom hľadať možnosti prekonávania problémových situácií v edukačnom procese a každodennom živote žiakov a ich rodín.

Anamnéza

Anamnestické údaje ako aj výsledky odborných vyšetrení nám doplnia celkový obraz o žiakovi pre lepšie pochopenie súvislostí a príčin vzniku problémových situácií a ich dôsledkov.

Dotazník

Dotazník ako spôsob hromadného zisťovania údajov má svoje výhody v ekonomickosti času potrebného na zber údajov, anonymite a jednoduchosti jeho vyhodnotenia (Gavora, 2010). V našom výskume budeme využívať konkrétny dotazník Brief COPE. Ide o jednu z najčastejšie používaných metodík na zisťovanie individuálnych stratégií zvládania. 28 – položkový dotazník bol navrhnutý Carverom (1997, in Rovenská, Lovaš, 2017) z jeho pôvodného dotazníka The Full COPE, ktorý kvôli náročnosti prešiel predefinovaním na podobu s menším počtom položiek. Dotazník Brief COPE je obsahovo rozdelený do 14 nasledovných faktorov: (1) aktívne zvládanie, (2) plánovanie, (3) pozitívne prerámovanie, (4) akceptácia, (5) humor, (6) religiozita a spiritualita, (7) využívanie emocionálnej podpory, (8) použitie inštrumentálnej sociálnej podpory, (9) sebarozptýlenie, (10) popretie, (11) ventilovanie, (12) používanie drog, (13) odangažované správanie a (14) sebaobviňovanie. Dotazovaná osoba sa vyjadruje na škále so stupnicou 1 – 6 s prisúdenými verbálnymi kotvami (1 – vôbec sa na mňa nehodí; 6 – úplne sa na mňa hodí). V našom výskume budeme zisťovať ako na žiakov vplýva diagnostikovaná ŠEP v časovom horizonte niekoľkých rokov školskej dochádzky, ktorú už majú žiaci strednej školy za sebou.

Charakter nášho výskumu si vyžaduje vzorku väčšieho počtu účastníkov výskumu. Bude nimi 30 žiakov stredných škôl so ŠEP, ktorí budú žiakmi piatich vybraných stredných škôl

Nitrianskeho kraja. Vekové rozpätie by sa teda malo pohybovať od 14/15 rokov do 19/20 v prípade žiakov nadstavbových štúdií. Rozmanitosť našej výskumnej vzorky bude teda spočívať v účasti neplnoletých žiakov, právne spadajúcich pod zákonných zástupcov, ako aj plnoletých žiakov so slobodnejšou voľbou v rozhodnutiach.

Výskum bude prebiehať na piatich vybraných stredných školách Nitrianskeho kraja. Pred začatím samotného skúmania si naštudujeme a spracujeme lekárske správy a anamnestické údaje žiaka so ŠEP získané od rodiča. Následne budeme realizovať rozhovory s rodičom a s pedagógom (triednym učiteľom) žiaka, či odbornými zamestnancami s cieľom zistenia psychického stavu žiaka, spôsobu prežívania záťažových situácií a reakcií na ne. Následným rozhovorom so žiakom spolu s vyplnením dotazníka spoznáme ako žiak vidí sám seba, ako sa vyrovnáva so stresom v každodennom živote a oboznámime ho s integratívnym modelom copingových stratégií Basic Ph. Počas ďalšej etapy - dlhodobým obdobím v priebehu ktorého budeme v pravidelnom kontakte s jednotlivými účastníkmi výskumu budeme priebežne skúmať aké situácie sa v živote žiaka vyskytujú a ako sa s nimi vyrovnáva. Záverečnou etapou bude rozhovor so žiakom a vyplnenie dotazníka zameraného na použité jednotlivých sekvencií modelu počas vyrovnávania sa so stresom.

Nezávislou premennou vyplývajúcou z metodológie Single – Subject Design bude v našom výskume integratívny model copingových stratégií Basic Ph. Závislý premennými budú záťaž a zmeny vnútorného prežívania. Východiskovou fázou bude v našom výskume prvotné stretnutie so všetkými účastníkmi výskumu, vyplnenie dotazníka informantmi ako aj zozbieranie anamnestických údajov. Nasledovať bude dlhodobá intervencia, počas ktorej budeme sledovať s akými záťažovými situáciami sa informant musí vyrovnávať a čo mu pomáha pri ich prekonávaní. Využívanie jednotlivých sekvencií integratívneho modelu copingových stratégií Basic Ph bude zaznamenávané pozorovaním a následným grafickým zobrazením s atribútom presného časového obdobia. Poslednou fázou bude komplexná analýza obdobia interakcie uskutočnená pomocou záznamového hárku, dotazníkmi, výsledkami nášho vlastného pozorovania a rozhovormi s účastníkmi výskumu.

Pre každého účastníka výskumu budeme mať vytvorenú zložku, v ktorej budeme archivovať zápisy zo všetkých rozhovorov týkajúcich sa jeho osoby, pozorovaní, podpísané informované súhlasy a vyplnené dotazníky. Z každého rozhovoru si budeme robiť záznamy a budeme si viesť podrobné informácie z pozorovaní. Dôležité bude aj zaznamenávanie anamnestických údajov, ich analýza a rozbor správ z odborných vyšetrení.

Získané informácie budú spracované metódou porovnávania vnútorného prežívania informanta, jeho psychického stavu na začiatku sledovaného obdobia a následných zmien pri využívaní integratívneho modelu copingových stratégií Basic Ph. pomocou záznamového hárku. Údaje budú uvedené v grafoch a tabuľkách. Pomocou grafov budú uvedené aj kľúčové obdobia v danom období života informanta predstavujúce stresové aj pokojné obdobia. Validita a reliabilita údajov bude zaistená dlhodobým pozorovaním informantov a dôkladným spracovaním všetkých dostupných informácií.

ZÁVER

Potreba intervencie u žiakov stredných škôl so psychickými problémami je zásadná, keďže žiaci sa v tomto pubescentnom období stretávajú okrem problémov v učení a v medziľudských vzťahoch aj s problematikou hľadania a chápania seba samého; citlivejšie na nich v tomto senzitivnom období vplyvajú aj rodinné problémy. Pandémia Covid – 19 situáciu ešte viac zhoršila, zvýšil sa počet žiakov s úzkostnými a fóbickými poruchami vzhľadom na izoláciu a v určitých obdobiach aj nulový kontakt s rovesníkmi. Prehĺbili sa problémy v učení u žiakov s vývinovými poruchami učenia kvôli nedostatku osobného kontaktu s vyučujúcimi a absencie odborného vysvetlenia učiva. Vzhľadom na tieto skutočnosti považujeme za dôležité hľadať cesty ako žiakom pomôcť s prekonávaním problémov týkajúcich sa psychického zdravia v procese ich vývinu.

Literatúra

DUBAYOVA, T. , CHOVANOVÁ, E., MAJHEROVA M. 2018. Motivation to learn, attitude towards school, and stress coping strategies among pupils with ADHD and pupils from standard population. [online] [cit. 2025-22-01] ISSN 2340-1117 Dostupné na internete: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000530893703041>

GÁBOROVÁ, Ľ., PORUBČANOVÁ, D. 2016. Vybrané kapitoly ontogenetickej psychológie. [online] Brno: Tribun, EU s.r.o. [cit. 2022-09-07] 133 s. ISBN 978-80-263-1088-4 Dostupné na internete: <https://www.dti.sk/data/files/file-1612776742-60210526ea370.pdf>

GAVORA, P. 2001. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8

GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. [cit. 2025-22-01] Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.

GLOBAL RESOURCE CENTRE FOR COMMUNITY RESILIENCE. 2022. Creative Methods in Crisis Interventions by Prof. Mooli Lahad. 2022. [online] [cit. 2024-21-05] Dostupné na internete: https://www.linkedin.com/pulse/creative-methods-crisis-interventions-prof-mooli-lahad-jready-?trk=organization-update-content_share-article

HANULJAKOVÁ, H., KRÍŽOVÁ, O. 2006. Fórum pedagogiky 2006. Transformácia vzdelávania smerom k potrebám európskeho trhu práce. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum v Bratislave, 2006. 336 s. ISBN 80-8052-255-3

KRNÁČOVÁ, Z. Užitočné informácie o krízovej intervencii a možnostiach pomoci deťom/žiakom v prípade prírodnej katastrofy, výskytu pandémie, dopravnej nehody, smrti. [online] [cit. 2024-24-04] Dostupné na internete: https://www.cpppapplevice.sk/subory/uzitocne_informacie_o_krizovej_intervencii.pdf

LAHAD, M. 2016. From Victim to Victor: The Development of the BASIC PH Model of Coping and Resiliency. [online] [cit. 2024-22-05] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/309745300_From_Victim_to_Victor_The_Development_of_the_BASIC_PH_Model_of_Coping_and_Resiliency

PELS, F., SCHÄFER, PELS, A., VON HAAREN-MACK, B. 2023. Measuring students' coping with the Brief COPE: An investigation testing different factor structures across two contexts of university education. [online] [cit. 2025-22-01] Dostupné na internete: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000996100600010>

POTAŠOVÁ, A. 2002. Zvládanie záťaže – výskumné prínosy ústavu experimentálnej psychológie SAV. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. 2002. 66 s. ISBN 80-88910-10-2

REDAKCIA NPZ. 2018. Počet detí a dospievajúcich s psychickými problémami každý rok rastie. [online] [cit. 2024-22-05] Dostupné na internete: https://www.npz.sk/sites/npz/Stranky/NpzArticles/2018_10/Pocet_deti_a_dospievajucich_s_psychickymi_problemami_kazdy_rok_rastie.aspx?did=6asdid=81atuid=0a

REDAKCIA NPZ. 2018. Úzkostné a fóbické poruchy u detí. [online] [cit. 2024-22-05] Dostupné na internete: https://www.npz.sk/sites/npz/Stranky/NpzArticles/2018_10/Uzkostne_a_fobicke_poruchy_u_deti.aspx?did=1asdid=3atuid=0a

REDAKCIA NPZ. 2019. Počet detí s psychickými poruchami neustále narastá. [online] [cit. 2024-22-05] Dostupné na internete: https://www.npz.sk/sites/npz/Stranky/NpzArticles/2019_10/NCZI_Pocet_deti_s_psychickymi_poruchami_neustale_narasta.aspx?did=6asdid=81atuid=0a

Resilience and trauma – The BASIC Ph Model. 2020. [online] [cit. 2024-05-05] Dostupné na internete: <https://brightontherapypartnership.org.uk/resilience-trauma-basic-ph/>

ROVENSKÁ, D., LOVAŠ, L. 2017. Identifikácia stratégií zvládania nespravodlivosti v partnerskom vzťahu. [online] [cit. 2025-22-01] Dostupné na internete: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017_2_5_Rovenska.pdf

SALAVERA, C., USÁN, P., PÉREZ, S., CHATO, A., VERA, R. 2017. Differences in happiness and coping with stress in Secondary Education students. [online] [cit. 2025-22-01] Dostupné na internete: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000400858900204>

SMITH, J. 2012. Single-Case Experimental Designs: A Systematic Review of Published Research and Current Standards. [online] [cit. 2024-01-05] Dostupné na internete: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3652808/>

STOCKS, J. 2000. Characteristics of Single Subject Designs. [online] [cit. 2024-01-05] Dostupné na internete: <https://www.msu.edu/user/sw/ssd/issd05.htm>

Stress in childhood. 2022. [online] [cit. 2024-24-04] Dostupné na internete: <https://medlineplus.gov/ency/article/002059.htm>

TRNKA, M. 2013. Vzdelávací kognitivizmus. [online] [cit. 2022-26-06] Dostupné na internete: [file:///C:/Users/Ucitel/Downloads/Vzdel%C3%A1vac%C3%AD%20kognitivizmus%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ucitel/Downloads/Vzdel%C3%A1vac%C3%AD%20kognitivizmus%20(2).pdf)

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. 2021. Vývojová psychológia. Dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova. 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0

VAŠAŠOVÁ, Z. 2012. Tvorivosť v kontexte so zvládaním záťažových situácií u vysokoškolákov. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012. 157 s. ISBN 978-80-557-0399-2

Autor:

PaedDr. Veronika Heribanová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská 4, Nitra

nikaheberiban@gmail.com

Školiteľ:

doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská 4, Nitra

pjedlickovavukf.sk

DIDAKTICKÉ PRINCÍPY DEJEPISU AKO KATEGÓRIA V ŠKOLSKOM DEJEPISE: TEORETICKO-KURIKULÁRNE VÝCHODISKÁ

Michael Hock

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na didaktické princípy dejepisu ako osobitnú disciplinárnu kategóriu a predstavuje teoreticko-kurikulárne východiská prebiehajúceho dizertačného výskumu. V didaktike dejepisu sú didaktické princípy často prítomné implicitne prostredníctvom jednotlivých pojmov a prístupov, avšak len zriedkavo sú reflektované ako ucelený analytický rámec vyučovacieho predmetu. V dôsledku toho zostáva ich postavenie vo vzťahu k všeobecným didaktickým zásadám, kompetenčným rámcom a obsahovej štruktúre predmetu nejednoznačné. Príspevok vychádza z východiska, že didaktické princípy dejepisu predstavujú disciplinárne špecifickú kategóriu, ktorá usmerňuje výber učiva a vyučovacích metód vo výučbe dejepisu. V tomto zmysle fungujú ako selektívny rámec, prostredníctvom ktorého sa z množstva historických informácií vyberajú tie aspekty, ktoré sú pre vyučovanie didakticky relevantné. Na príklade kurikulárnych dokumentov v Rakúsku je poukázané na skutočnosť, že didaktické princípy dejepisu tvoria pevnú súčasť týchto dokumentov, čím nadobúdajú normatívnu aj metodologickú funkciu. Cieľom príspevku je analyticky vymedziť didaktické princípy dejepisu ako stabilný metodologický rámec, ktorý umožňuje diachronickú analýzu kurikula a zároveň vytvára východisko pre následnú analýzu didaktickej štruktúry učebníc dejepisu ako sprostredkujúcich médií vyučovacieho predmetu.

Kľúčové slová: didaktické princípy dejepisu; didaktika dejepisu; rakúske učebné osnovy dejepisu; metodologický rámec; učebnica dejepisu

DIDAKTICKÉ PRINCÍPY AKO TEORETICKÝ A METODOLOGICKÝ PROBLÉM

Didaktické princípy patria v nemecky hovoriacej didaktike dejepisu k etablovaným konceptom. V odbornej literatúre sa označujú ako základné orientácie historického učenia, ktoré nie sú viazané na jednotlivé témy alebo metódy (porov. Pandel 2017; Sauer 2023). Podľa Hansa-Jürgena Pandela (2017, s. 331) ide o „základné, nadčasové a pre historické učenie konštitutívne orientácie, ktoré určujú výber, štruktúrovanie a sprostredkovanie učiva“. Michael Sauer (2023, s. 76) zdôrazňuje, že didaktické rozhodnutia sa riadia orientáciami, ktoré učiteľovi pomáhajú „z nekonečného množstva historických faktov vybrať tie, ktoré sú pre žiakov relevantné a zmysluplné“.

Pandel (2017, s. 332) zároveň upozorňuje, že tieto princípy vznikajú z kritiky deficitných foriem vyučovania. *Princíp spojitosti so súčasnosťou* (Gegenwartsbezug) sa tak obracia proti sprostredkovaniu čisto faktografickej histórie bez vzťahu k súčasnosti, ktorá nemá pre žiakov žiadny význam. *Princíp orientácie na problém* (Problemorientierung) je protiváhou monologizujúceho frontálneho výkladu, ktorý nerozvíja samostatné myslenie. *Princíp vedeckej*

orientácie (Wissenschaftsorientierung) zasa odmieta „ľudové“ náuky a presadzuje sprostredkovanie dejepisu v súlade s odbornými štandardmi.

Nicola Brauch (2015, s. 22) vo svojej koncepcii kompetenčne orientovaného dejepisu poukazuje na to, že didaktické princípy nie sú len abstraktné teoretické konštrukty, ale majú byť zakotvené v konkrétnych rozhodnutiach o výbere médií a v koncepcii pracovných úloh. Rotraud Coriand (2022, kap. 3.1.3) v nadväznosti na Deweyho chápe didaktické princípy ako „odporúčania k riadeniu vyučovania,“ ktoré vznikajú v nadväznosti na logické, psychologické a sociologické základy vyučovania.

Napriek tejto etablovanosti však didaktické princípy v odbornom diskurze len zriedkavo vystupujú ako ucelený analytický a koncepčný rámec vyučovacieho predmetu. Pozornosť výskumu sa sústreďuje buď na rozvoj kompetencií žiakov, alebo na jednotlivé, izolovane skúmané princípy, napríklad na multiperspektivitu (porov. Buchberger 2020) alebo kontroverznosť (porov. Buchberger, 2020; Embacher, 2022). Ako ilustruje Baumgärtnerov prehľad, v didaktickej diskusii sa etabloval súbor princípov, medzi ktoré patria napríklad *orientácia na súčasnosť* (Gegenwartsbezug), *spojitosť so životným svetom a skúsenosťou* (Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung), *orientáciu na problém* (Problemorientierung), *orientáciu na metódy a vedu* (Methoden- und Wissenschaftsorientierung) či *multiperspektivita* (Multiperspektivität). Systematická analýza didaktických princípov ako vzájomne prepojeného celku však v odbornom diskurze zostáva skôr okrajová. Napriek ich významu pre sprostredkovanie dejepisu v škole tak stále chýba ich systematické využitie ako analytickej kategórie pri výskume školského dejepisu.

Cieľom tohto príspevku je preto analyticky vymedziť didaktické princípy dejepisu ako disciplinárne špecifickú kategóriu a predstaviť teoreticko-kurikulárne východiská, ktoré umožňujú ich systematické využitie vo výskume školského dejepisu. Východiskovým predpokladom je, že didaktické princípy dejepisu nie sú len abstraktné didaktické odporúčania, ale v niektorých vzdelávacích systémoch nadobúdajú normatívnu podobu ako súčasť kurikulárnych dokumentov. Táto normatívna ukotvenosť im prepožičiava osobitný status. Nejde už len o teoretický koncept, ale aj o empiricky sledovateľnú kategóriu, prostredníctvom ktorej možno rekonštruovať koncepčné premeny školského dejepisu v čase.

Príspevok postupuje v troch krokoch. Najprv vymedzuje didaktické princípy v kontexte didaktiky dejepisu a objasňuje ich vzťah k príbuzným kategóriám. Následne na základe analýzy rakúskych kurikulárnych dokumentov ukazuje, ako didaktické princípy nadobúdajú normatívnu podobu a ako môžu slúžiť ako analytický rámec pre skúmanie školského dejepisu. Záverečná časť predstavuje metodologický rámec pre analýzu učebníc dejepisu.

DIDAKTICKÉ PRINCÍPY V TEORETICKOM DISKURZE

V nemecky hovoriacej didaktike dejepisu sa pojem „didaktické princípy dejepisu“ používa na označenie základných orientácií historického učenia. Pandel (2017, s. 331–332) systematicky rozpracúva, že didaktické princípy sa konkretizujú v troch dimenziách:

- prístupy k učivu (Zugänge) – napr. orientácia na problém, exemplárne učenie,

- vzťahy k žiakovi a spoločnosti (Bezüge) – napr. spojitosť so súčasnosťou, vzťah k životnému svetu žiaka,
- metodické postupy (Verfahren) – napr. učenie prostredníctvom konania, multiperspektivita.

Sauer (2023, s. 76) v kontexte výberu a štruktúrovania učiva zdôrazňuje, že didaktické rozhodnutia sa riadia určitými orientáciami. Táto selektívna funkcia je pre pochopenie didaktických princípov kľúčová. Princípy totiž nereprezentujú obsah sám o sebe, ale určujú, pod akým uhlom a s akým zámerom sa k obsahu pristupuje. Brauch (2015, s. 22) túto selektívnu funkciu konkretizuje tým, že princípy sa podľa nej prejavujú vo výbere učebných médií a v koncepcii pracovných úloh.

Pandel (2017, s. 332), ktorý didaktické princípy označuje aj ako didakticko-metodické či metodické princípy, upozorňuje na dôležitý aspekt. Tvrdí, že tieto princípy sú len v obmedzenej miere predmetovo špecifické a nachádzajú sa v mnohých predmetoch. Toto konštatovanie otvára otázku ich predmetovej špecifickosti. Hoci sa princípy ako orientácia na problém alebo vedecká orientácia objavujú vo viacerých predmetoch, v dejepise nadobúdajú špecifickú podobu. Orientácia na problém sa tu viaže na autentické historické otázky, vedecká orientácia zasa na prácu s prameňmi a historickú metódu.

Rotraud Coriand (2022, kap. 3.1.3) poukazuje v nadväznosti na Deweyho, že didaktické princípy nie sú ľubovoľne vytvorené konštrukty, ale vznikajú v procese zvažovania logických, psychologických a sociologických základov vyučovania. Tento pohľad, ktorý princípy chápe ako prienik obsahovej, žiackej a spoločenskej perspektívy, otvára pre didaktiku dejepisu nové možnosti uvažovania o ich povahe a funkcii. Naznačuje, že didaktické princípy nie sú odvodené výlučne z obsahu historickej vedy, ale reflektujú aj potreby žiakov a požiadavky spoločnosti.

Didaktické princípy v kontexte didaktických zásad, kompetencií a konceptov

Pre systematické ukotvenie didaktických princípov je nevyhnutné odlišiť ich od príbuzných kategórií, s ktorými v kurikulárnych dokumentoch často vstupujú do vzťahu.

Didaktické zásady (Didaktische Grundsätze) tvoria v rakúskych učebných osnovách pre dejepis samostatný oddiel, ktorý zahŕňa rôzne metodické a organizačné usmernenia pre výučbu. Súčasťou tohto oddielu je aj explicitný zoznam didaktických princípov. Kým didaktické zásady predstavujú širší rámec organizácie vyučovania, didaktické princípy sú v dokumentoch chápané ako predmetovo špecifické. Vzťahujú sa k spôsobu, akým sa história konštituuje ako vedecká disciplína a zároveň ako školský predmet.

Ako sa uvádza v kompetenčnom modeli projektu *FUER Geschichtsbewusstsein* (Schreiber, 2008, s. 201), historické kompetencie označujú schopnosti a zručnosti žiakov zaobchádzať s minulosťou a ich cieľom nie je osvojenie si kanonizovaných vedomostí, ale rozvoj historického vedomia. Didaktické princípy v tomto kontexte stoja „pred“ kompetenciami a určujú, akým spôsobom majú byť tieto kompetencie rozvíjané. Zatiaľ čo kompetencie definujú, čo majú žiaci získať, didaktické princípy určujú, ako sa k tomu má dospieť (porov. Brauch 2015, s. 29).

Učenie s konceptami vychádza z predpokladu, že každý človek má určité koncepty, teda predstavy o svete, ktoré sú formované individuálnymi skúsenosťami, výchovou a socializáciou

(Buchberger a kol., 2024, s. 6–7). Cieľom vyučovania je vytvárať také učebné prostredie, v ktorom môže dôjsť ku konceptuálnej zmene, teda k ďalšiemu rozvoju a diferenciacii týchto často nevyhranených predstáv. Žiaci pritom reflektujú svoje vlastné koncepty histórie a politiky a konfrontujú ich s konceptmi iných (Buchberger a kol., 2024, s. 6–7). Didaktické princípy v tomto procese zohrávajú kľúčovú úlohu, pretože určujú, akým spôsobom sa s konceptmi pracuje. Napríklad princíp multiperspektivity vedie k tomu, že koncept prameň nie je prezentovaný ako jednoduchý nositeľ faktov, ale ako produkt určitej perspektívy, ktorý treba interpretovať.

Kým doteraz išlo o vymedzenie didaktických princíпов voči iným kategóriám, ich premietanie do konkrétnej podoby vyučovania nás privádza k štyrom základným rozhodovacím poliam vyučovacieho procesu. Ulrich Baumgärtner (2019, s. 64) zdôrazňuje v nadväznosti na Berlínsky model (Heimann, Otto, Schulz), že vyučovací proces a jeho plánovanie sa konštituuje prostredníctvom cieľov, obsahu, metód a médií. Didaktické princípy s týmito zložkami neoddeliteľne súvisia. Zatiaľ čo ich spojitosť s obsahom, cieľmi a metódami vyplýva priamo z charakteru didaktických princíпов, vzťah k médiám súvisí so samotným sprostredkovaním učiva, ktoré sa vo vyučovaní vždy uskutočňuje prostredníctvom konkrétnych didaktických médií.

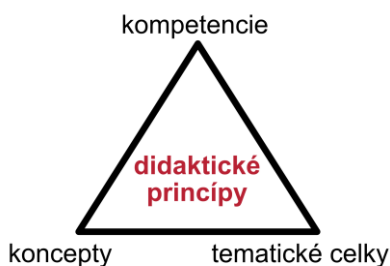
Z tohto vzťahového rámca vyplýva, že didaktické princípy plnia v koncepcii vyučovacieho predmetu integratívnu funkciu. Nie sú ani čisto obsahové (to by boli koncepty), ani čisto cieľové (to by boli kompetencie), ani čisto metodické (to by boli metódy). Predstavujú princípy výberu a usporiadania, ktoré prepájajú obsahové, cieľové a metodické dimenzie vyučovania.

NORMATÍVNE UKOTVENIE DIDAKTICKÝCH PRINCÍPOV NA PRÍKLADE RAKÚSKA

Prečo práve Rakúsko? Rakúsko predstavuje pre výskum didaktických princíпов vhodný prípad z viacerých dôvodov.

Po prvé, rakúske kurikulárne dokumenty pre dejepis a politické vzdelávanie (Geschichte und Politische Bildung) obsahujú explicitný a systematicky rozpracovaný katalóg didaktických princíпов, ktorý je priamo integrovaný do koncepcie vyučovacieho predmetu. Oficiálny komentár k učebným osnovám (Buchberger a kol., 2024) výslovne uvádza, že didaktické princípy slúžia na výber učebných predmetov, vyučovacích metód a predmetovo-špecifických pracovných techník. Podľa komentára zabezpečuje zohľadnenie týchto princíпов do značnej miery aj predmetovo-špecifickú kompetenčnú orientáciu a učenie s konceptmi. V tejto súvislosti sa opäť objavuje metafora filtra, kde princípy vyberajú z množstva historických a politických informácií tie aspekty, ktoré sú pre vyučovanie relevantné.

Vzťah medzi princípmi, kompetenciami a konceptmi je v komentári znázornený aj graficky, a to prostredníctvom trojuholníka (obr. 1), v ktorom didaktické princípy stoja v strede medzi kompetenciami, konceptmi a jednotlivými témami (Buchberger a kol., 2024, s. 10). Toto znázornenie zdôrazňuje ich integratívnu funkciu, pri ktorej prepájajú to, čo sa má žiak naučiť (kompetencie a koncepty), s tým, o čom sa má učiť (témy).



Obrázok 1: Spojenie centrálnych aspektov rakúskych učebných osnov (upravené podľa: Buchberger a kol., 2024, s. 10)

Po druhé, rakúske kurikulárne dokumenty dlhodobo pracujú s didaktickými princípmi a zároveň pokrývajú dostatočne dlhé časové obdobie na to, aby bolo možné sledovať ich vývoj. Práve vďaka tejto kontinuite a časovej hĺbke možno skúmať, ako sa princípy postupne presadzovali, menili a napokon kodifikovali – od ich implicitnej prítomnosti v starších osnovách až po explicitné katalógy v súčasných kurikulárnych dokumentoch.

Po tretie, rakúske učebné osnovy rozlišujú medzi nižším sekundárnym stupňom (Sekundarstufe I) a vyšším sekundárnym stupňom (Sekundarstufe II), pričom spektrum princípov sa medzi stupňami líši. Táto diferenciácia poskytuje ďalšiu interpretačnú rovinu. Umožňuje skúmať, či a ako sa didaktické dôrazy menia s vekom žiakov. Zároveň umožňuje skúmať, do akej miery je kodifikácia princípov v súlade s poznatkami vývinovej psychológie a didaktiky.

Vývoj didaktických princípov v rakúskych kurikulárnych dokumentoch (1989–2024)

Didaktické princípy sa v rakúskych kurikulárnych dokumentoch neobjavili náhle, ale formovali sa postupne v priebehu viacerých kurikulárnych reforiem. Analýza učebných osnov ukazuje, že ich vývoj možno rozdeliť do troch vývojových fáz: implicitnej, prechodnej a normatívnej. Toto členenie vychádza z kvalitatívnej obsahovej analýzy kurikulárnych dokumentov, ktorá sledovala spôsob formulácie didaktických orientácií a ich postavenie v štruktúre učebných osnov. Prehľad tohto vývoja sumarizuje tabuľka 1.

Tabuľka 1: Vývoj didaktických princípov v rakúskych kurikulárnych dokumentoch (1989–2024)

Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II	Postavenie princípov v kurikule	Typ formulácie v kurikule	Príklad prvkov
1989 –	1989 –	Implicitné	Kritériá výberu	Exemplárny charakter, Chronológia,

2008	2016	didaktické orientácie	učiva a didaktické zásady	Regionálny aspekt, Spojitosť so súčasnosťou, Princípy demokracie a humanity
2008 – 2016	–	Princípy ako súčasť kompetencií	Princípy historických a politických kompetencií	Multiperspektivita, Perspektíva, Stanovisko, Intersubjektivita, Kontroverznosť
Od 2016	Od 2016	Explicitný katalóg princípov	Samostatný katalóg didaktických princípov	Spojitosť so súčasnosťou a budúcnosťou, Spojitosť so sociálnym prostredím žiaka a Orientácia na subjekt, Orientácia na problém, Exemplárne učenie, Učenie cez konanie, Multiperspektivita a kontroverznosť, Vedecká orientácia, Inter- a Transkulturalita

Prvú fázu možno označiť ako implicitnú alebo diskurzívnu. V starších kurikulárnych dokumentoch z konca 80. a 90. rokov sa didaktické princípy ešte neobjavujú ako samostatná kategória. V dokumentoch vystupujú najmä ako kritériá výberu učiva, didaktické zásady alebo všeobecné metodické odporúčania. Typické sú napríklad formulácie zdôrazňujúce exemplárny charakter učiva, regionálny aspekt, chronologické usporiadanie historického učiva či spojitosť historických tém so súčasnosťou. V rovnakom období sa objavujú aj normatívne formulované ciele vyučovania, ktoré zdôrazňujú orientáciu historického a politického vedomia na princípy demokracie, právneho štátu, humanity, tolerancie a solidarity. Hoci tieto prvky nie sú označené ako didaktické princípy, v kurikulárnych dokumentoch usmerňujú výber učiva, jeho štruktúrovanie a spôsob jeho sprostredkovania vo vyučovaní.

Druhá fáza vývoja sa začína reformou učebných osnov z roku 2008. V tomto období sa princípy prvýkrát objavujú explicitne ako „Prinzipien“, avšak ešte nie ako samostatný katalóg didaktických princípov. V dokumentoch sú zakotvené najmä v rámci kompetenčných modelov historického a politického učenia. V súvislosti s historickými kompetenciami sa uvádzajú napríklad princípy multiperspektivity, perspektívy a stanoviska či objektivity a intersubjektivity. V oblasti politického vzdelávania sa objavujú princípy kontroverznosti, intersubjektivity a úplnosti. Tento krok možno interpretovať ako prechodnú fázu medzi implicitným diskurzom o didaktických orientáciách a ich neskoršou normatívnou kodifikáciou.

Tretia fáza predstavuje normatívne ukotvenie didaktických princípov v kurikulárnych dokumentoch. Od reformy z roku 2016 sú princípy explicitne uvedené v samostatných katalógoch a vystupujú ako integrálna súčasť koncepcie vyučovacieho predmetu *Geschichte und Politische Bildung*. V učebných osnovách sú definované ako orientácie, ktoré pomáhajú pri výbere učebných tém, vyučovacích metód a predmetovo špecifických pracovných techník. Medzi princípy uvedené v tomto období patria napríklad *spojitosť so súčasnosťou a budúcnosťou, vzťah k životnému svetu žiaka a orientácia na subjekt, orientácia na proces, orientácia na problém, exemplárne učenie, učenie prostredníctvom konania, multiperspektivita a kontroverznosť* či *vedecká orientácia*.

Reforma učebných osnov z roku 2024 tento rámec zásadne nemení, ale stabilizuje ho a čiastočne diferencuje medzi jednotlivými stupňami sekundárneho vzdelávania. V prípade Sekundarstufe I sa katalóg princípov mierne upravuje a dopĺňa napríklad o princíp inter- a transkulturality. Na Sekundarstufe II zostáva katalóg princípov v zásade zachovaný v podobe formulovanej v reforme z roku 2016.

Z uvedeného vývoja vyplýva, že didaktické princípy sa v rakúskom kurikule vyvíjali od implicitných kritérií výberu učiva a didaktických zásad k explicitne kodifikovanému súboru princípov. Tento proces kurikularizácie zároveň vytvára predpoklad pre ich využitie ako analytickej kategórie pri diachronickej analýze kurikulárnych dokumentov aj učebníc dejepisu.

DIDAKTICKÉ PRINCÍPY AKO ANALYTICKÝ RÁMEC: NÁČRT METODOLÓGIE

Didaktické princípy, vymedzené v predchádzajúcich kapitolách, nepredstavujú len teoretický konštrukt, ale aj operacionalizovateľný analytický nástroj. Pre ich využitie vo výskume je potrebné previesť ich do podoby empiricky sledovateľných indikátorov. Tento príspevok navrhuje dvojrovinový rámec, ktorý umožňuje skúmať didaktické princípy tak v normatívnej rovine (učebné osnovy), ako aj v implementačnej rovine (učebnice). Základom tohto rámca je obsahovo štruktúrujúca kvalitatívna obsahová analýza podľa Kuckartza (2024). Tento prístup nadväzuje na metodologickú tradíciu kvalitatívnej obsahovej analýzy rozpracovanú najmä v prácach Philippa Mayringa (2022). V analýze sa vychádza z deduktívne stanovených hlavných kategórií, ktoré sú v priebehu práce s materiálom ďalej induktívne diferencované prostredníctvom subkategórií.

Tabuľka 2 poskytuje prehľad jednotlivých analytických rovín a ich aplikáciu na oba typy dokumentov.

Tabuľka 2: Prehľad analytického rámca pre učebné osnovy a učebnice

Analytická rovina	Učebné osnovy (normatívna rovina)	Učebnica (implementačná rovina)
Hlavné kategórie	Didaktické princípy	Didaktické princípy
Nástroj identifikácie	Indikátory a dobové formulácie	Dobové formulácie odvodené z analýzy učebných osnov
Subkategórie	Formy prejavu princípov (úrovne konkretizácie)	Typy prejavov princípov v učebnici
Lokalizácia	Časť dokumentu (výchovno-vzdelávacia úloha, didaktické zásady, učivo, kompetencie)	Zložka učebnice (autorský text, úlohy, pramene, vizuály, doplnkové komponenty)

Normatívna rovina (učebné osnovy) je založená na hlavných kategóriách – didaktických princípoch, ktoré boli identifikované v odbornej literatúre a kurikulárnych dokumentoch. Nástrojom na ich vyhľadávanie sú indikátory (napr. Bezug, Orientierung, Aufgabe, Kriterium), doplnené o dobové formulácie (napr. „Bilder aus der Geschichte“ pre exemplárne učenie). Subkategórie vznikli induktívne priamo z materiálu a v súlade s Kuckartzovým postupom

(2024) ďalej diferencujú deduktívne stanovené hlavné kategórie. Zachytávajú pritom formy prejavu princípov, teda ich úrovne konkretizácie:

- Všeobecné ciele a zásady: Princíp je formulovaný ako abstraktný cieľ alebo didaktická zásada bez priameho prepojenia na konkrétny obsah alebo metodický postup.
- Prepojenie s obsahom / metódou: Princíp je spojený s konkrétnou témou, historickým obdobím alebo je naznačený spôsob jeho realizácie vo vyučovaní.
- Kompetenčné a metodické rozpracovanie: Princíp je formulovaný ako konkrétna kompetencia žiaka alebo je rozpracovaný do konkrétnych metodických postupov.

Toto rozlíšenie umožňuje sledovať, ako sa jednotlivé princípy postupne presadzovali a konkretizovali – od všeobecných cieľov v starších osnovách až po kompetenčné rozpracovanie v súčasných dokumentoch.

V implementačnej rovine možno didaktické princípy využiť ako analytický rámec pre skúmanie učebníc dejepisu. Aj na tejto rovine zostávajú hlavnými kategóriami didaktické princípy, avšak ich identifikácia sa neopiera o mechanickú aplikáciu súčasných definícií. Pri starších učebniciach by mechanická aplikácia súčasných definícií viedla k anachronickému čítaniu materiálu. Ako vhodnejšie riešenie sa preto javí vychádzať z dobových formulácií odvodených z analýzy učebných osnov, ktoré umožňujú sledovať, v akej podobe bola daná princípová orientácia v jednotlivých obdobiach artikulovaná. Takýto prístup umožňuje historicky kontextualizovanú analýzu didaktických orientácií a zároveň zachováva ich dobový význam. Súčasné didaktické definície pritom slúžia len ako orientačný interpretačný rámec.

Subkategórie na úrovni učebníc môžu následne vznikať induktívne a zachytávať konkrétne typy prejavu jednotlivých princípov, napríklad konfrontáciu prameňov, prácu s perspektívou žiaka alebo problémové rámovanie úloh. Pri úlohách je zároveň možné sledovať aj ďalšie didakticky relevantné aspekty, ako sú použité metódy, ciele, konštruovaná pozícia žiaka a implicitná rola učiteľa. Lokalizácia prejavu zostáva dôležitá aj v tejto rovine, pretože umožňuje porovnávať, v ktorých zložkách učebnice sa jednotlivé princípy objavujú a akým spôsobom sú didakticky realizované.

Jedným z možných spôsobov operacionalizácie tohto prístupu je vytvorenie zoznamu dobových formulácií pre jednotlivé princípy, ktoré sa v kurikulárnych dokumentoch objavujú v rôznych obdobiach. Takéto formulácie môžu následne slúžiť ako indikátory („detektory“) výskytu danej princípovej orientácie v učebniciach. Napríklad pri princípe Gegenwartsbezug (vzťah k prítomnosti) možno v učebniciach z 90. rokov identifikovať pasáže zodpovedajúce formuláciám ako „spojitosť so súčasnosťou“ alebo „význam pre budúcu životnú situáciu žiakov“, zatiaľ čo v učebniciach vydaných po roku 2016 sa môže objavovať priamo termín „Gegenwartsbezug“.

DIDAKTICKÉ PRINCÍPY AKO MOST MEDZI TEÓRIOU, KURIKULOM A VÝSKUMOM

Didaktické princípy dejepisu predstavujú v teoretickej rovine etablovaný, no metodologicky zatiaľ len čiastočne využitý koncept. Pandel (2017, s. 332) konštatuje, že „počet princípov sa v priebehu didaktickej diskusie mení“ a že „v súčasnosti bežné princípy netvoria uzavretý a ohraničený súbor, ale sú otvorené pre rozšírenia“. Táto otvorenosť a dynamika predstavujú

výzvu pre výskum, pretože vyžadujú priebežnú reflexiu toho, ktoré princípy sú v danom období považované za konštitutívne pre historické učenie.

Potenciál didaktických princípov spočíva v tom, že prepájajú viacero dimenzií vyučovacieho predmetu – obsahovú, cieľovú a metodickú – a umožňujú systematickú reflexiu toho, čo sa v dejepise učí a prečo práve to. Ako zdôrazňuje Baumgärtner (2019, s. 64) v nadväznosti na Berlínsky model, špecifickosť vyučovacieho predmetu vzniká práve v prieniku cieľov, obsahu, metód a médií.

Rakúsky príklad ukazuje, že didaktické princípy môžu nadobudnúť aj normatívnu podobu ako súčasť kurikulárnych dokumentov. Oficiálny komentár k učebným osnovám (Buchberger a kol., 2024, s. 4) ich charakterizuje ako „filter“, ktorý z množstva historických a politických informácií vyberá tie aspekty, ktoré sú pre vyučovanie relevantné, a zároveň ako nástroj, ktorý „do určitej miery garantuje“ kompetenčnú orientáciu a konceptuálne učenie. Toto normatívne ukotvenie im prepožičiava osobitný výskumný význam. Didaktické princípy tak nevystupujú len ako teoretický koncept, ale aj ako empiricky sledovateľná kategória, prostredníctvom ktorej možno rekonštruovať koncepčné premeny školského dejepisu v čase.

Analýza rakúskych učebných osnov ukázala, že vývoj didaktických princípov nebol priamočiary. V starších kurikulárnych dokumentoch boli prítomné skôr v latentnej alebo diskurzívnej podobe a vystupovali najmä ako kritériá výberu učiva, didaktické zásady alebo metodické odporúčania. Až postupne, prostredníctvom procesu kurikularizácie, nadobudli podobu explicitných katalógov didaktických princípov. Toto zistenie je dôležité najmä pre výskum učebníc, pretože umožňuje sledovať, ako sa tieto idey premietali do pedagogickej praxe ešte pred ich formálnou kodifikáciou.

Pre výskum učebníc dejepisu otvárajú didaktické princípy možnosť diachronického porovnania, ktoré nie je viazané na jednotlivé historické témy, ale sleduje premenu samotných princípov výberu a sprostredkovania učiva. Navrhnutý dvojrovinový analytický rámec (tabuľka 2) poskytuje metodologické nástroje pre takéto skúmanie. Kódovacie manuály, ktoré z neho vychádzajú, umožňujú systematicky zachytiť, v ktorých zložkách učebníc a v akej podobe sa jednotlivé princípy realizujú.

Zároveň je zrejmé, že didaktické princípy nepredstavujú univerzálny kľúč k pochopeniu školského dejepisu. Sú jedným z možných analytických rámcov, ktorý je potrebné kombinovať s ďalšími prístupmi, ako je analýza obsahu učebníc, skúmanie obrazových reprezentácií alebo rekonštrukcia implicitných koncepcií učiteľov a žiakov. Ich význam spočíva najmä v tom, že umožňujú zachytiť širšie koncepčné a štrukturálne súvislosti vyučovania dejepisu.

Predkladaný príspevok preto chápe didaktické princípy ako most medzi teóriou didaktiky dejepisu, normatívnou rovinou kurikulárnych dokumentov a empirickým výskumom učebníc. Navrhnutý dvojfázový analytický rámec prepája analýzu kurikulárnych dokumentov s následnou analýzou učebníc. Práve toto prepojenie ukazuje, že didaktické princípy možno uchopiť nielen ako teoretický koncept, ale aj ako analytickú kategóriu školského dejepisu.

Literatúra

BAUMGÄRTNER, U. 2019. *Wegweiser Geschichtsdidaktik – Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 258 s. ISBN 978-3-8385-50-90

BRAUCH, N. 2015. *Geschichtsdidaktik*. Basel – Berlin – Boston : Walter de Gruyter GmbH, 242 s.

BUCHBERGER, W. 2020. *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen – Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*. Innsbruck : StudienVerlag, 360 s. ISBN 978-3-7065-6094-8

BUCHBERGER, W., KÜHBERGER, C. a kol. 2024. *Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung (Mittelschule/AHS-Unterstufe)* [online]. Wien : BMBWF, 15 s. Dostupné na internete: <<https://s06630fefce1c0f30.jimcontent.com/download/version/1715694886/module/851323363/name/LP-Kommentar-GPB-Sek-I.pdf>>.

CORIAN, R. 2022. *Didaktik in Modellen: Verstehen lernen - Lehren verstehen* [epub]. Stuttgart : Kohlhammer, bez stránkovania ISBN 978-3-17-035707-5

EMBACHER, H. 2022. Controversies over Austria's Nazi Past: Generational Changes and Grassroots Awakenings following the Waldheim Affair and the "Wehrmacht Exhibitions". [online]. In: *Nationalities Papers*, roč.1, č. 21, s. 1-21. Dostupné na internete: <https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/persm/PDF-Files/A._Embacher_2022_controversies-over-austrias-nazi-past-generational-changes-and-grassroots-awakenings-following-the-waldheim-affair--the-wehrmacht-exhibitions.pdf>.

KUCKARTZ, U., RÄDIKER, S. 2024. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. prepracované a rozšírené vydanie. Weinheim : Beltz Juventa, 295 s. ISBN 987-3-7799-7913-5

MAYRING, P. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (13. prepracované vydanie). Weinheim : Beltz, 148 s. ISBN 978-3-407-25899-1

PANDEL, H. 2017. *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach : Wochenschau Verlag, 478 s. ISBN 978-3-7344-0485-6

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrplan der Volksschule, Fassung vom 01.09.2016* [online]. 2026 [cit. 2026-01-25]. Dostupné na internete: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2016-09-01>>.

SAUER, M. 2025. *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (15. plne prepracované a aktualizované vydanie). Hannover: Friedrich Verlag, 412 s. ISBN 978-3-7727-9129-1

SCHREIBER, W. 2008. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. [online] In: *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 54, č. 2, s. 198-212. Dostupné na internete: <https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4345/pdf/ZfPaed_2008_2_Schreiber_KompetenzStru>.

kturmodell_D_A.pdf>.

Autor

Mgr. Michael Hock

Katedra histórie a didaktiky dejepisu

Pedagogická Fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

hock5@uniba.sk

ANALÝZA ZPĚTNÉ VAZBY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE MATEMATIKY VE VÝUKOVÝCH SITUACÍCH

Tomáš Holada

Abstrakt

Předkládaný projekt disertační práce se zaměřuje na analýzu výukových situací v matematice na 2. stupni ZŠ, konkrétně na interakce a zpětnou vazbu začínajících učitelů. Teoretická část práce vymezuje klíčové koncepty a shrnuje doporučení pro poskytování efektivní zpětné vazby. Empirická část si klade za cíl kategorizovat reakce učitelů v konkrétních situacích a následně je zkoumat prostřednictvím jejich reflexí. Záměrem je identifikovat specifické obtíže, se kterými se začínající učitelé potýkají, a na základě těchto zjištění formulovat doporučení pro zkvalitnění výuky i přípravy budoucích pedagogů.

Klíčová slova: začínající učitel, zpětná vazba, výukové situace, matematika, 2. stupeň základní školy

ÚVOD

Didaktika matematiky jako vědní disciplína prochází neustálým vývojem, který reflektuje proměny ve vzdělávacích potřebách společnosti i v pedagogické teorii. Vondrová et al. (2015) ve své práci detailně popsali historii, současný stav a perspektivy výzkumu v tomto oboru. Upozorňují, že v posledních dvou dekáдах lze v rámci didaktiky matematiky vysledovat tři základní výzkumné proudy.

První proud se orientuje na „studium myšlenkových procesů žáka i učitele, komunikaci ve vyučování a učení se matematice, klima školní třídy a celého socio-kulturního kontextu“. Druhý proud je tradičněji zaměřen na zkoumání kurikula, učiva a učebnic, zatímco třetí proud studuje historii matematických myšlenek a snaží se v ní získávat inspiraci pro současné matematické vzdělávání.

Tento příspěvek se hlásí především k prvnímu ze zmíněných proudů. Cílíme konkrétně do oblastí týkajících se komunikace ve vyučování, myšlenkových procesů učitelů a nepřímo také klimatu třídy. Tyto prvky jsou vzájemně provázány v pedagogické interakci, kterou chápeme „jako vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu vzdělávacího procesu“ (Vališová a Kovaříková, 2021).

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Dynamika výukových situací

Historicky byly interakce ve třídě vnímány skrze model herbartismu, který je chápán jako vztah tří složek: žáka, učitele a učiva, čímž vznikala tzv. Herbartův trojúhelník. V rámci praxe se však

ukázalo, že výuku nelze chápat takto zjednodušeně, neboť tento model často vedl k monotónnosti školní práce. V dnešní době, jak uvádí Skalková (2007), zahrnují základní komponenty výuky mnohem širší spektrum: cíle výuky, učivo, interakci mezi žákem a učitelem, metody, organizační formy výuky a její podmínky. Právě tyto prvky vytvářejí komplexní rámec jednotlivých výukových situací.

Pro hlubší pochopení těchto situací je nezbytné analyzovat propojení mezi učením žáků a řídicími aktivitami učitele, jak upozorňují Kolář a Vališová (2009). Podstata vyučování je dle nich v jednotě těchto dvou procesů.

Specifika začínajícího učitele matematiky

Jelikož se náš výzkum zaměřuje na začínající učitele, je nutné tento pojem definovat. Začínajícím učitelem rozumíme toho, kdo má „příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“ (Podlahová, 2004). Přesné časové vymezení je obtížné a závisí na mnoha faktorech, nejčastěji se však uvádí doba prvních pěti let pedagogické kariéry.

V kontextu matematiky je pro začínajícího učitele klíčová specifická kompetence, kterou Kuřina (1990) nazývá „umění vidět“. Nejde pouze o znalost matematiky nebo její vysvětlování, ale o schopnost rozpoznat správná, třeba jen vytušená řešení žáků, a zároveň umět vysvětlit, proč jsou některé závěry nesprávné. Tomuto požadavku odpovídá i pohled Lotta a Leubecka (2015), kteří uvádějí, že zkušený učitel dokáže posoudit studentovu strategii a předpovědět, zda by jeho postup mohl být nesprávný. Právě rozvoj této schopnosti predikce a diagnostiky je pro začínající učitele velkou výzvou.

Výzkumy ukazují, že osobnost učitele sama o sobě není zásadním determinujícím faktorem výsledků žáků; rozhodující jsou aktivity této osobnosti (Průcha, 2013). U začínajících učitelů často sledujeme zaměření spíše na naplňování formálních cílů než na prohlubování myšlení žáků. Například výzkum čínských učitelů ukázal, že zpravidla pouze v jednom případě za hodinu učitel reaguje na žakovu otázku rozvíjející odpovědí, což svědčí o upřednostnění plynulosti výuky před kognitivní hloubkou (Hu et al., 2021).

Zpětná vazba a hodnocení ve výuce

V kontextu naší práce nevnímáme výukovou situaci pouze jako statický rámec, ale jako dynamický prostor pro komunikaci. Zpětnou vazbu přitom vyčleňujeme jako specifický typ pedagogické interakce, který následuje po výkonu žáka a nese v sobě největší potenciál pro kognitivní posun. Pro strukturální ukotvení tohoto procesu vycházíme z Koláře a Vališové (2009), kteří hodnocení analyzují v několika fázích: zadání úlohy, expozice výkonu žáka, ukončení výkonu, závěrečná analýza a vynesení posudku. Náš výzkum se bude soustředit zejména na poslední dvě fáze – analýzu výkonu a reakci učitele.

Kvalitní zpětná vazba má prokazatelně pozitivní vliv na učení. Studie potvrzují, že větší přínos má ta zpětná vazba, která je orientována na hodnocení výkonu žáka, nikoli na jeho osobnost (Galle et al., 2024). Naopak Hejný (1990) varuje před deformacemi výukového procesu,

kdy učitelé místo formování osobnosti žáka pouze konstatují jeho nedostatky. Cílem by nemělo být nálepkování, ale podpora vlastních zkušeností a představ žáků o učivu.

Pro kategorizaci těchto reakcí lze využít existující nástroje, jako je například Burnettova škála učitelových reakcí (Teacher Feedback Scale; Burnett 2003), případně se inspirovat kategoriemi z výzkumů kvality výuky v českém prostředí.

VÝZKUMNÝ ZÁMĚR A METODOLOGIE

V návaznosti na výše uvedená teoretická východiska si výzkum klade za cíl analyzovat výukové situace, přičemž primárním předmětem zkoumání je zpětná vazba. Tu v tomto designu definujeme jako podмноžinu verbálních i neverbálních interakcí, kterými učitel reaguje na žákovskou aktivitu či chybu.

Pro výzkum byl zvolen smíšený design, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístupy. Hlavní výzkumné otázky jsou stanoveny tak, aby postihly klíčové aspekty zkoumaného problému. První otázka zjišťuje, jaké potíže se mohou vyskytnout ve výukových situacích daného učiva. Druhá otázka se zaměřuje na to, jak na tyto situace reaguje začínající učitel. Kvantitativní prvky výzkumu se budou týkat kategorizace jednotlivých výukových situací a reakcí. Kvalitativní část pak poslouží k hlubšímu porozumění učitelovým strategiím a motivacím.

Respondenty budou začínající učitelé matematiky na 2. stupni základních škol. Výběr bude cílený se snahou zajistit co nejrozmanitější prostředí, přičemž předpokládaný počet respondentů je kolem deseti. Všichni účastníci budou seznámeni s etickými zásadami výzkumu.

Sběr dat bude probíhat v několika fázích, aby byla zajištěna triangulace a validita zjištění. První fází je rozhovor před hospitací, jehož cílem je zjistit záměry a očekávání učitele pro danou hodinu a jeho obecný přístup ke zpětné vazbě. Následuje samotná hospitace a videozáznam, kdy u každého učitele provedeme alespoň jednu hospitaci na předem zvolené téma. Pokud nám bude udělen souhlas všech zúčastněných, tedy učitele, vedení školy a rodičů, bude pořízen také videozáznam dané hospitované hodiny, který umožní detailní mikroanalýzu verbálních i neverbálních projevů.

Třetím, a pro tento výzkum klíčovým krokem, je rozhovor po hospitaci. Tento rozhovor nebude veden pouze jako volná diskuze, ale bude metodologicky ukotven v technice stimulovaného vybavování (stimulated recall). Jak uvádí Green (2023), využití videozáznamu při rozhovoru umožňuje respondentům – v tomto případě učitelům, ale potenciálně i žákům – znovu prožít konkrétní momenty výuky a verbalizovat myšlenkové pochody, které by při běžném dotazování zůstaly skryty. Tato metoda je obzvláště cenná pro odhalování nesouladu mezi záměrem učitele a jeho realizací, neboť umožňuje zastavit záznam v kritických momentech interakce a analyzovat okamžité rozhodování pedagoga. Green (2023) ve své studii prokázal, že právě tento přístup odkrývá, jak účastníci edukačního procesu interpretují zpětnou vazbu a jaké socio-matematické normy (očekávání o rolích učitele a žáka) ovlivňují jejich zapojení do výuky. Rozhovor se tedy zaměří nejen na zdůvodnění zvolených reakcí a emoce, ale i na identifikaci momentů, kdy se učitelova snaha o formativní působení mohla střetnout

s odlišným očekáváním žáků, například v situacích, kdy žáci očekávají pouze sdělení správného výsledku namísto procesuálního vedení. Další zvažovanou možností je zadání specifické úlohy na zvolené téma, o čemž bude rozhodnuto na základě pilotní studie. Pilotní studie s jedním až dvěma učiteli ověří navržené metody a pomůže doladit strukturu rozhovorů.

Analýza dat se bude týkat interakcí probíhajících od učitele k žákům, přičemž zvláštní zřetel bude brán na situace chybné interpretace učiva. Provedeme kategorizaci výukových situací a reakcí učitelů pomocí předem definovaných kategorií. Zde se metodologicky opřeme o přístup Khasawneha et al. (2023), kteří zdůrazňují význam tzv. analýzy chyb jako nástroje pro zkvalitnění interakce ve třídě. V návaznosti na jejich zjištění nebudeme sledovat pouze frekvenci interakcí, ale především jejich kvalitu a přístup učitele k nim.

Tento analytický rámec nám umožní rozlišit, zda učitel chybu pouze opravuje (což vede k pasivitě žáků), nebo zda využívá chybné řešení jako výukovou příležitost, která podporuje konstruktivistické učení a hlubší kognitivní zapojení žáků, jak dokládají výsledky experimentální studie Khasawneha a kolektivu (2023). Budeme tedy kódovat, zda interakce podporuje interakci učitel-žák, žák-žák nebo žák-obsah. Souběžně proběhne tematická analýza rozhovorů s cílem identifikovat strategie řešení problémů a vnímání obtíží začínajícími učiteli. Následná triangulace dat umožní porovnat učitelovy záměry před hodinou, realitu zachycenou během hospitace (analyzovanou optikou práce s chybou a norem) a jeho zpětnou reflexi po hodině.

OČEKÁVANÉ PŘÍNOSY

Předkládaný výzkumný projekt má ambici překročit hranice pouhé deskripce chování začínajících učitelů a nabídnout hlubší vhled do mechanismů, které formují kvalitu výuky matematiky. Očekávané přínosy lze rozdělit do tří vzájemně propojených rovin: teoretické, metodologické a aplikační.

V teoretické rovině si práce klade za cíl zaplnit mezeru v poznání specifických interakčních vzorců, které si osvojují učitelé na počátku své kariéry. Zatímco obecná didaktika nabízí modely ideální zpětné vazby, realita školní třídy často nutí začínající pedagogy k redukci těchto ideálů pod tlakem času a kázně. Očekáváme, že se podaří identifikovat kritické momenty, kdy učitelé rezignují na konstruktivistický přístup a sklouzávají k pouhé korekci výsledků. Výzkum by měl přinést odpověď na otázku, zda a jak jsou začínající učitelé schopni v reálném čase transformovat žakovskou chybu v nástroj hlubšího poznání, nebo zda ji vnímají pouze jako nežádoucí odchylku od normy.

Z metodologického hlediska je významným přínosem aplikace metody stimulovaného vybavování v kontextu českého školství. Jak ukazuje studie Greena (2023), pouhé pozorování výuky nestačí k odhalení diskrepancí mezi záměrem učitele a jeho realizací. Očekáváme, že zamýšlené propojením videozáznamu s následnou reflexí odhalíme skryté socio-matematické normy, které učitelé často nevědomky přebírají nebo vytvářejí. Právě pochopení toho, proč učitel v daný moment nezvolil efektivnější strategii (zda šlo o neznalost, obavu ze ztráty kontroly nad třídou, nebo mylný předpoklad o očekávání žáků), je klíčové pro validitu našich zjištění. Tato triangulace dat umožní nahlédnout do „černé skříňky“ rozhodovacích

procesů učitele.

V aplikační rovině by měly výsledky výzkumu sloužit jako empirický podklad pro inovaci pregraduální přípravy budoucích učitelů matematiky. Identifikované krizové situace a typologie reakcí mohou být využity pro tvorbu kazuistik a modelových videoukázek ve výuce didaktiky. Cílem je, aby studenti učitelství nebyli konfrontováni s realitou interakce až při svém nástupu do praxe, ale aby byli vybaveni sadou ověřených strategií pro zvládání nejčastějších didaktických obtíží. Zjištění mohou být rovněž cenná pro mentory uvádějící začínající učitele do praxe, kterým výzkum poskytne nástroje pro cílenější zpětnou vazbu zaměřenou nikoli jen na řízení třídy, ale na kognitivní aktivizaci žáků.

Závěrem lze konstatovat, že ambicí výzkumu je přispět k posunu paradigmatu v nahlížení na profesní start učitele. Od vnímání začínajícího učitele jako „toho, kdo přežívá“, k pojetí učitele jako reflektivního praktika, který vědomě buduje prostředí, v němž je chyba vítanou příležitostí k učení a interakce nástrojem porozumění.

ZÁVĚR

Představený metodologický rámec není koncipován pouze jako technický soubor nástrojů pro sběr dat, nýbrž jako komplexní strategie, která má za cíl proniknout pod povrch běžné výukové reality začínajících učitelů. Zvolený smíšený design, propojující exaktnost kvantitativní kategorizace s hloubkou kvalitativní analýzy, reflektuje složitost zkoumaného fenoménu. Výuka matematiky totiž není v tomto pojetí vnímána jen jako prostý přenos vědomostí, ale jako dynamický proces plný neočekávaných situací, které vyžadují okamžitou a často intuitivní reakci pedagoga.

Právě triangulace dat – tedy propojení záměrů učitele, objektivního videozáznamu reality a následné subjektivní reflexe – představuje klíčový mechanismus pro zajištění validity výzkumu. Tento přístup nám umožní nejen identifikovat, *co* se ve třídě děje a *jaké* chyby či obtíže nastávají, ale především pochopit *proč* učitel reagoval určitým způsobem. Důraz na videozáznam a následný rozhovor nad ním posouvá výzkum od pouhého hodnocení k hlubšímu porozumění profesnímu myšlení začínajících učitelů v oboru.

Ve svém důsledku tak tato kapitola otevírá cestu k získání dat, která nezůstanou pouze v teoretické rovině. Ambicí výzkumu je překlenout propast mezi ideálními představami o výuce a každodenní praxí ve školách. Získané poznatky o interakčních strategiích a zvládání zátěžových situací by měly sloužit jako empirický podklad pro revizi pregraduální přípravy i pro tvorbu efektivnějších mentorských programů. Cílem je, aby budoucí učitelé nevstupovali do praxe s obavami z neznámého, ale vybaveni sadou ověřených strategií, které jim pomohou zvládnout náročné začátky jejich profesní dráhy.

Literatura

BURNETT, P. C. 2003. The Impact of Teacher Feedback on Student Self-talk and Self-concept in Reading and Mathematics. [online]. In *The Journal of Classroom Interaction*, roč. 38, č. 1, s. 11. Dostupné na internetu: < <https://www.jstor.org/stable/23874243> >.

GALLE, J., SOENENS, B., HAERENS, L. 2024. Perseverance in Motor Tasks: The Impact of Different Types of Positive Feedback. [online]. In *Physical Education and Sport Pedagogy*, roč. 29, č. 2, s. 221-234. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2054969>>.

GREEN, J. 2023. Primary students' experiences of formative feedback in mathematics. [online]. In *Education Inquiry*, roč. 14, č. 3, s. 285-305. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1995140>>.

HEJNÝ, M. 1990. *Teória vyučovania matematiky* 2. 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 560 s. ISBN 80-08-01344-3.

HU, B. Y., LI, Y., ZHANG, X., ROBERTS, S. K., VITIELLO, G. 2021. The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. [online]. In *Teaching and Teacher Education*, č. 98. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103253>>.

KHASAWNEH, A. A., AL-BARAKAT, A. A., ALMAHMOUD, S. A. 2023. The impact of mathematics learning environment supported by error-analysis activities on classroom interaction. [online]. In *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, roč. 19, č. 2, s. 1-17. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.29333/ejmste/12951>>.

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha : Grada, 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.

KUŘINA, F. 1990. *Umění vidět v matematice*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 247 s. ISBN 80-04-23753-3.

LOTT, J. W., LEUBECK, J. 2015. *Mathematics Teaching: Putting Research Into Practice at All Levels*. Charlotte : Information Age Publishing, 252 s. ISBN 978-1-62396-953-0.

PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualizované a doplněné vydání. Praha : Portál, 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada, 328 s. ISBN 978-80-247-6981-3.

SPILKOVÁ, V. 2019. Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. [online]. In *Pedagogika*, roč. 69, č. 3, s. 269-291. Dostupné na internetu: <<https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1600/1205>>.

VALIŠOVÁ, A., KOVAŘÍKOVÁ, M. 2021. *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha : Grada, 312 s. ISBN 978-80-271-3249-2.

VONDROVÁ, N., NOVOTNÁ, J., TICHÁ, M. 2015. Didaktika matematiky: historie, současnost a perspektivy s důrazem na empirické výzkumy. In STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. (eds.). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita, s. 93-122. ISBN 978-80-210-7884-0.

Autor

Mgr. Tomáš Holada

Katedra matematiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00

tomas.holada01@upol.cz

EMOTIKONY AKO PRVOK INKLÚZIE: ROZVOJ INTERPRETAČNEJ KOMPETENCIE V DIGITÁLNEJ KOMUNIKÁCIÍ⁴

Kristína Holíková

Abstrakt

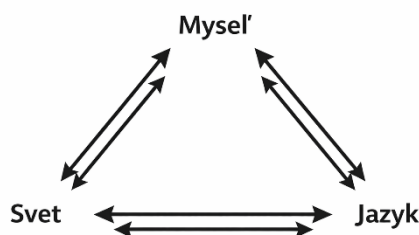
Predkladaný príspevok je ďalšou čiastkovou vedeckovýskumnou sondou zameranou na problematiku rozvoja interpretačnej kompetencie žiakov stredných škôl v kontexte iniciácie a expanzivizácie inkluzívnej komunikácie vo vyučovaní slovenského jazyka. Východiskom výskumu je predpoklad, že interpretačná kompetencia predstavuje jednu z kľúčových zložiek jazykovej a komunikačnej gramotnosti, pričom jej systematický rozvoj v súčasnej školskej praxi nie je dostatočne metodicky ukotvený. V komunikácii emotikony prekonávajú hranice verbálneho kódu a stávajú sa jedným z kľúčových prvkov inkluzívnej interakcie. V príspevku skúmame ich úlohu v rozvoji interpretačnej kompetencie – schopnosti dekodovať viacvrstvové významy v kontexte sociálnej inklúzie. Jedným z cieľov je identifikovať, ako emotikony prispievajú k posilňovaniu inkluzívneho charakteru diskurzu.

Kľúčové slová: emotikony, interpretačná kompetencia, komunikácia, inklúzia

ÚVOD

Súčasnú humanitnú vedu výrazne formuje myšlienka interpretácie. Dokonca sa hovorí, že po veku viery a veku rozumu nastupuje vek interpretácie. V tomto kontexte nadobúda osobitný význam jazykový obrat, ktorý nepochybne zastáva popredné miesto medzi obratmi. Samotný termín „lingvistický obrat“ sa objavil vo filozofii jazyka v 60. rokoch 20. storočia a pripisuje sa R. Rortymu. I. Hanzel (2005) uvádza, že R. Rorty ruší reálne objekty, ktoré by sa mali považovať za náprotivky intencionálnych objektov, a tým otáča reprezentačný vzťah k svetu od horizontálneho do vertikálneho vzťahu kooperácie medzi účastníkmi. Samotný posun však, ako píše S. Gajda, (2014, 12) iniciovali skôr J. G. Herder a W. Humboldt a neskôr v ňom pokračoval okrem iných L. Wittgenstein. Vo svojej diskusii o revolučných tézach I. Kanta, ktorý spochybňoval predchádzajúce jednosmerné a reflexívne chápanie vzťahu svet – myseľ a poukazoval na aktívnu a tvorivú úlohu mysle v poznávaní, zaviedli tretieho „aktéra“ – jazyk. Týmto spôsobom bol pôvodný vzťah svet → myseľ → jazyk nahradený novým konceptom, ktorý by sa dal znázorniť ako trojuholník, v ktorom jeho vrcholy predstavujú svet, myseľ a jazyk, zatiaľ čo strany ilustrujú ich vzájomnú interakciu.

⁴ Príspevok je výstupom grantového projektu VEGA 1/0082/23 Pragmatické a gramatické aspekty slova, vety a textu – prejavy aflexie v súčasnom slovenskom jazyku od retrospektívy k perspektíve.



Obrázok 2: Model vzájomnej interakcie medzi svetom, mysl'ou a jazykom

Interpretácia ako základ poznávania

Interpretácia sa začala systematicky skúmať až neskôr, jej úloha v poznávaní a uchopovaní mimojazykovej reality je však implicitne daná od počiatkov ľudskej existencie. Človek vstupuje na scénu sveta vybavený dispozíciami, prostredníctvom ktorých naplňa túžbu po poznaní sveta i seba samého. Ako uvádza J. Dolník (2014, 21) tieto predpoklady zároveň umožňujú mieru ľudskej autonómie – oslobodzovanie sa od determinácií prírody či transcendentného alebo spoločenského poriadku. Interpretovaním tak človek prekračuje bezprostrednú danosť sveta a vytvára svet významov, teda vlastnú realitu. Tento akt vždy zahŕňa aktéra, ktorý zvyňnamňuje svet.

Interpretačná kompetencia

Na tomto filozoficko-lingvistickom pozadí sa prirodzene vynára pojem interpretačnej kompetencie. Ak jazyk nie je iba nástrojom na pomenúvanie reality, ale procesom emergentne tvoreným interakčnými subjektmi, ktorý sa podieľa na spoluutváraní tejto reality (Orgoňová, Bohunická, 2018), potom schopnosť interpretovať predstavuje kľúčovú zložku ľudského jazykového a komunikačného konania. Interpretačnú kompetenciu možno vymedziť ako schopnosť porozumieť významu jazykových prejavov v konkrétnych komunikačných situáciách, pričom tento pojem zahŕňa aj schopnosť vyvodzovať zámer hovoriaceho na základe kontextu. Z pohľadu lingvistickej pragmatiky interpretačná kompetencia predstavuje schopnosť správne dekodovať nielen doslovný význam výpovedí, ale aj ich pragmatický význam, teda napríklad rozpoznať iróniu, lexikálne presupozície, konverzačné implikatury, nepriame rečové akty alebo neverbálne signály, ktoré ovplyvňujú interpretáciu výpovede. „Nejde pritom len o ‚objektívnu‘ denotáciu mimojazykových prvkov v reči, ale aj o zohľadňovanie konotácií (postojov a hodnotení) interpretmi istých situácií v mimojazykovej realite. (...) Na ňu nazerajú interpreti z rôznych uhlov pohľadu, teda pluralitne a bez záruky na komplexnosť či pravdivosť.“ (Orgoňová, Bohunická, 2018) Z uvedeného vyplýva, že interpretácia nepredstavuje len proces dekodovania významu, ale aj tvorivú participáciu na jeho formovaní.

Práve preto nadobúda rozvíjanie interpretačnej kompetencie zásadný význam v edukácii. Škola totiž nie je iba miestom osvojovania si jazykového systému, ale priestorom, v ktorom sa žiak učí porozumieť svetu sprostredkovanému textom, diskurzom a interakciou. V podmienkach súčasnej informačnej, mediálnej a digitálnej reality sa schopnosť interpretovať stáva nevyhnutným predpokladom kritického myslenia a orientácie v pluralite významov. Bez rozvinutej interpretačnej kompetencie zostáva žiak na úrovni doslovného chápania, neschopný identifikovať napríklad manipulatívne stratégie, hodnotové rámce či implicitné významy.

V kontexte slovenského kurikula je tento aspekt prítomný v štátnom vzdelávacom programe (2023), ktorý vymedzuje ciele jazykového vzdelávania nielen ako osvojenie si gramatických a lexikálnych prostriedkov, ale aj ako rozvíjanie jazykovej a komunikačnej gramotnosti, ktorá zahŕňa spôsobilosť porozumieť, vyjadriť a *interpretovať* fakty, pojmy, pocity a názory hovoreným a písaným jazykom, využívajúc aj vizuálne, audiovizuálne a digitálne materiály v rôznych kontextoch. V súvislosti s uvedenými cieľmi sa rozvoj interpretačnej kompetencie objavuje v daných bodoch nasledovne:

- Porozumieť rôznym literárnym textom, *interpretovať* ich a na základe estetického prežitia textu formovať svoje postoje, hodnoty a osobnosť.
- Počúvať a čítať primerané literárne texty, *interpretovať* ich obsah a obraznosť v kontexte vlastných skúseností.
- Tvorenie vlastných *interpretačných* otázok k textu.
- Diskutovanie o texte, prezentácia vlastnej *interpretácie* textu, domýšľanie a tvorba variantu pokračovania textu.

Interpretačná kompetencia je tu prevažne spájaná s literárnymi textami. Naším cieľom je však uchopiť ju v širšom zmysle, teda ako schopnosť porozumieť akémukoľvek diskurzu, identifikovať jeho zámer, hodnotový rámec a zároveň tvorivo reagovať. Žiak nemá byť schopný iba text produkovať, ale aj reflektovať jeho účinok, zodpovedne sa k nemu postaviť a ako uvádza J. Dolník (2014), na jeho základe si vytvárať vlastný významový svet.

Interpretácia a subjektivita

V tejto perspektíve nadobúda interpretačná kompetencia výrazný rozmer autonomizácie v podobe sebarealizácie žiaka. Interpretovať znamená prekračovať to, čo je dané, nenechať sa viesť doslovným významom, ale vstupovať do pomyselného dialógu s textom i s empirickými skúsenosťami. Prostredníctvom interpretácie si žiak buduje vlastnú identitu, formuje hodnotové postoje a učí sa niesť zodpovednosť za svoje porozumenie i vyjadrenie.

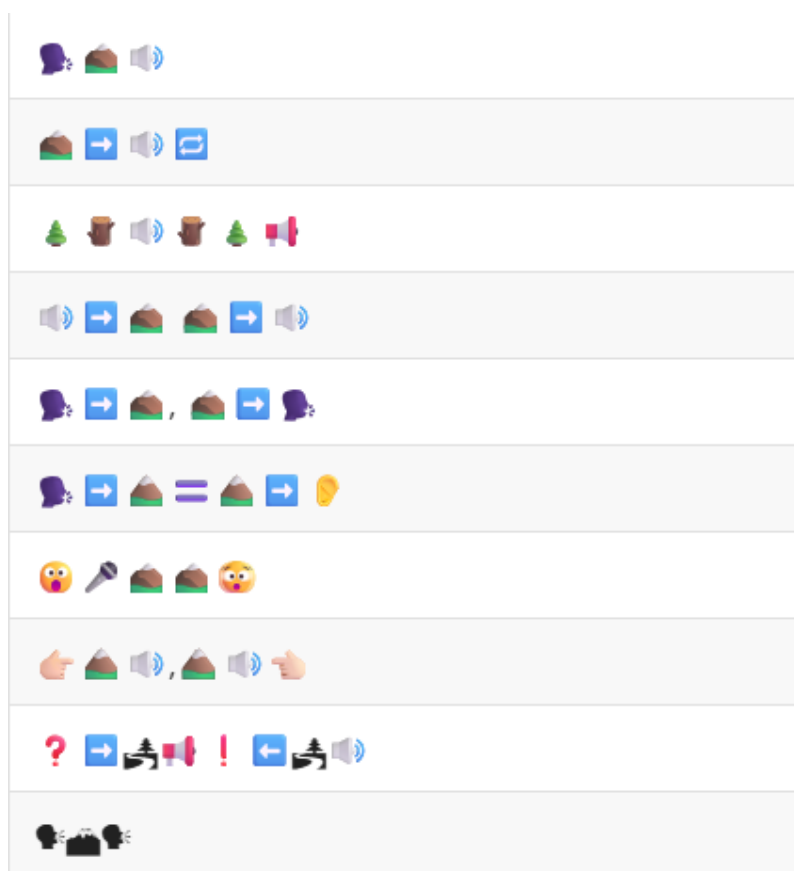
Východiskovým predpokladom nášho uvažovania je, že interpretačná kompetencia má nevyhnutne subjektívny rozmer. Nie je mechanickou činnosťou určovania významu, ale procesom, v ktorom sa stretáva text, kontext a individuálna empirická skúsenosť interpretanta. Subjekt do porozumenia vždy prináša svoje hodnoty, emócie, očakávania i predchádzajúce skúsenosti. Práve digitálne prostredie túto subjektivitu zvyrazňuje, keďže komunikácia je rýchla, fragmentárna a výrazne kontextovo podmienená.

Empirická časť

Na potvrdenie hypotézy o subjektívnom a situačne podmienenom charaktere interpretácie sme realizovali mikroanketu, v ktorej sme respondentom predložili v rámci hodiny, ktorá sa tematicky venovala frazeológii, frazeologické jednotky doplnené o emotikony. V prvej časti ankety sme zadanie orientovali nasledovne: žiak má identifikovať význam a hodnotové posolstvo frazeologickej jednotky, a zároveň tento význam transformovať do systému emotikonov. Zámer teda nespočíva iba v transponovaní slov do obrázkov, ale v uvedomení si, že význam je konštruovaný prostredníctvom kontextu, individuálnej skúsenosti interpretujúceho, kultúrneho pozadia a asociačných mechanizmov, ktoré sa aktivujú pri interpretácii. Práve práca s emotikonmi odhaľuje subjektívny rozmer interpretačnej kompetencie s predpokladom, že rôzni respondenti zvolia odlišné emotikony, zdôraznia inú významovú rovinu príslovia a tým ukážu, že interpretácia je výsledkom osobnej skúsenosti a kontextu.

Analýza odpovedí – transponovanie prísloví do emotikonov

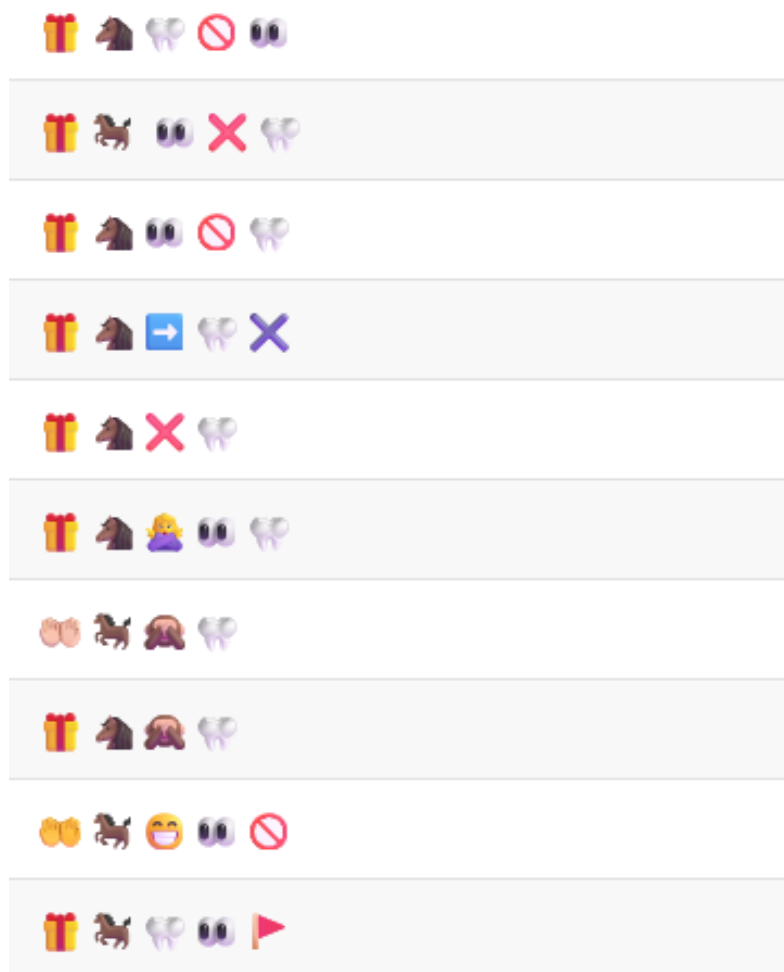
Otázka č. 1: Transformujte nasledujúce príslovie do podoby emotikonov: *Ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva.*



Obrázok 3: Vyhodnotenie otázky č. 1

Zo získaných odpovedí je zreteľné, že väčšina respondentov identifikovala kľúčové prvky významu: osobu, horu, zvuk, vzťah návratu, resp. reciprocity. To naznačuje, že respondenti porozumeli základnej sémantickej štruktúre výroku. Jedna z odpovedí obsahuje aj znak rovnosti (=) medzi horami, čo môže implikovať predstavu, že to, čo vyšleme, sa v rovnakej podobe vráti. Takéto označenie slúži ako predeľ medzi syntaktickou časťou *Ako sa do hory volá a tak sa z hory ozýva*. Rozdiel si môžeme všimnúť v porovnaní s dvomi odpoveďami respondentov, ktorí na oddelenie viet použili čiarku, čím sa snažili o doslovnú transformáciu frazém. Rozdiel v odpovediach možno badať aj pri samotnom označení hory. Na viacerých miestach je hora označená ikonou „“, avšak na iných miestach môžeme pozorovať označenia „“ alebo „“. Tie možno interpretovať ako prvky súvisiace skôr s lesným prostredím alebo drevom. V tomto prípade ide o aktiváciu interpretačnej kompetencie založenej na metonymii, keď časť alebo typický prvok daného prostredia (strom, drevo, lesná krajina) zastupuje širší priestor hory. Rozmanitosť odpovedí potvrdzuje predpoklad subjektívneho charakteru interpretačnej kompetencie. Z rovnakej frazeologickej jednotky teda vznikli odlišné vizuálne riešenia. To podporuje tvrdenie, že význam nevzniká mechanicky, ale je konštruovaný interpretantom na základe jeho skúsenosti a predstavivosti.

Otázka č. 2: Transformujte nasledujúce príslovia do podoby emotikonov: *Darovanému koňovi na zuby nepozerať*.



Obrázok 4: Vyhodnotenie otázky č. 2

Pri vyhodnotení odpovedí k prísloviu *Darovanému koňovi na zuby nepozeraj sa* opäť potvrdzuje subjektívny charakter interpretačnej kompetencie. Hoci všetci respondenti pracovali s rovnakou frazeologickou jednotkou, ich vizuálne riešenia sa líšia v tom, ktorý významový prvok považovali za kľúčový. Zásadný rozdiel pozorujeme na dvoch miestach. Po prvé, vnímanie daru. Niektorí respondenti vnímajú dar ako predmet (zobrazené pomocou „🎁“), iní ho vnímajú ako akt (konanie, zobrazené prostredníctvom „👉“). Po druhé, vnímanie slovesa nepozeraj. Časť respondentov explicitne zobrazila oči, čím sa držala doslovnej roviny výroku. Iní oči úplne vynechali a pracovali so symbolmi „❌“ alebo „🚫“, príp. s „🚩“ či „👁️“.

Analýza odpovedí – transponovanie emotikonov do prísloví

Otázka č. 3: Pokúste sa spojenie nasledujúcich emotikonov „👁️👤❤️“ prepísať do podoby príslovia.

Čo oko nevidí, srdce nebolí.
Čo oči nevidia, srdce nebolí.
Čo oko nevidí, to srdce nebolí
Čo oči nevidia, to srdce nebolí.
čo oči nevidia, to srdce nebolí
Čo oko nevidí, to srdce nebolí
Čo oči nevidia, to srdce nebolí
Čo oči nevidia, to srdce nebolí
Zíde z očí, zíde z mysle.
Zíde z očí, zíde z mysle

Obrázok 5: Vyhodnotenie otázky č. 3

Emotikony predstavujú význam: oko – nevidenie – bolesť srdca, čo smeruje k prísloviu *Čo oči nevidia/oko nevidí, to srdce nebolí*. Z odpovedí je zrejmé, že väčšina respondentov identifikovala príslovie správne, resp. konvenčne. Objavujú sa však jeho viaceré syntakticko-sémantické varianty. Po prvé respondenti, ktorí dokázali správne prepojiť význam emotikonov s ustáleným frazeologickým vyjadrením. Po druhé respondenti, ktorí vo svojej odpovedi neuvádzajú ukazovacie zámeno „to“. Ide však o významovo totožný variant. Napokon sú to respondenti, ktorí uviedli alternatívu *Zíde z očí, zíde z mysle*. Ide o príslovie, ktoré vyjadruje myšlienku, že to, čo nie je prítomné alebo viditeľné, postupne mizne z pozornosti. Uvedené odpovede naznačujú, že respondenti zachytili všeobecnú významovú rovinu – neprítomnosť vedie k absencii, avšak do svojej interpretácie nezahrnuli explicitné vyjadrenie emotikonu srdca. Menší počet variantných odpovedí poukazuje na to, že niektorí respondenti interpretovali význam emotikonov širšie ako iní a priradili k nim sémanticky príbuzné príslovie.

Otázka č. 4: Pokúste sa spojenie nasledovných emotikonov „🧑 🛏️ = 🧑 🛏️“ prepísať do podoby príslovia.

Ako si ustlieš, tak budeš spať.
Ako si ustelieš, tak budeš spať
Kto skôr vstane ten môže ísť skôr spať (som si vymyslela haha)
Ráno múdrejšie večera.
neviem
Keď vstaneš pozri či nemáš muža v posteli
Z postele rovno do postele
Ako sa z postele vstáva, tak sa spí
Ako si kto ustelie, tak bude spať.
Ráno z postele, večer znova do postele

Obrázok 6: Vyhodnotenie otázky č. 4

Emotikony možno čítať ako človek – posteľ – rovnosť – človek – spánok, čo odkazuje na frazeologizmus *Ako si kto ustelie, tak bude spať/ Ako si ustelieš, tak budeš ležať*. Zo sémantického hľadiska ide o metaforické vyjadrenie príčinnno-následkového deja. Niektoré odpovede respondentov presne reprodujú cieľové príslovie alebo jeho blízke varianty. Odpovede *Ako sa z postele vstáva, tak sa spí*, *Z postele rovno do postele* a *Ráno z postele, večer znova do postele* naznačujú, že respondenti identifikovali tematickú oblasť spánku a postele, avšak nepodarilo sa im presne zachytiť konkrétny frazeologizmus. Ich interpretácia tak zostala na úrovni voľnej asociácie, nie ustáleného príslovia. Objavujú sa aj odpovede, ktoré smerujú k úplne iným prísloviám alebo k snahe vytvoriť vlastnú alternatívu ako napríklad: *Kto skôr vstane, ten môže ísť skôr spať*, *Keď vstaneš, pozri či nemáš muža v posteli*. Rozdiely v odpovediach poukazujú na to, že úspešná interpretácia si vyžaduje nielen pochopenie obrazovej metafory, ale aj znalosť frazeologických jednotiek. Rovnako sa na základe získaných údajov ukázalo, že pri interpretácii emotikonov je nepostačujúca iba doslovná interpretácia a do veľkej miery záleží na vytváraní si vlastného významového sveta.

Záver

Realizovaná vedeckovýskumná sonda potvrdila, že emotikony v digitálnej komunikácii nepredstavujú len vizuálny doplnok, ale sú relatívne komplexným nástrojom rozvoja interpretačnej kompetencie. Analýza získaných dát ukázala, že proces (de)kódovania frazeologizmov prostredníctvom emotikonov nie je mechanickou substitúciou, ale tvorivým aktom, v ktorom sa stretáva jazykový kód s individuálnou skúsenosťou a kontextuálnou predstavivosťou žiaka. Spôsob interpretácie podľa D. Slančovej (2024) závisí od toho, do akej miery je text obsahovo samostatný. To znamená, do akej miery je interpretácia významu bez opory o komunikačnú situáciu. V tomto zmysle sme zvolili príslovia ako jazykové jednotky so silnou autosémickosťou⁵, ktoré umožňujú sledovať interpretáciu žiakov aj mimo konkrétneho kontextu. Výsledky mikroankety však naznačujú, že aj pri takto sémanticky stabilných jednotkách dochádza k výraznej interpretačnej variabilite. Napríklad pri transformácii príslovia o „darovanom koňovi“ sa respondenti pohybovali medzi zobrazením daru ako statického objektu (pomocou 📁) a daru ako procesuálneho aktu (pomocou 🎁), čo demonštruje, že žiak do procesu vkladá vlastné zvyznamňovanie sveta.

Z hľadiska kurikulárnej transformácie (ŠVP, 2023) sa ukazuje ako nevyhnutné rozšíriť chápanie interpretačnej kompetencie z čisto literárnych textov na všeobecnú schopnosť porozumieť diskurzu v jeho pluralite. Emotikony v tomto smere vystupujú ako prvok inklúzie, ktorý prekonáva bariéry tradičného verbálneho kódovania a podporuje rozvoj interpretačnej kompetencie v digitálnej realite. Práca s nimi odкрýva, že žiak nezostáva len pasívnym prijímateľom, ale stáva sa aktívnym spolutvorcom významu.

Implementácia takýchto metodických postupov do vyučovacieho procesu môže významne prispieť k tomu, aby škola nebola len miestom osvojovania si abstraktného systému jazyka, ale priestorom pre kontinuálny rozvoj funkčne motivovanej interpretačnej kompetencie. Rozvíjanie tejto kompetencie prostredníctvom multimodálnych prvkov (Zoller, 2024), akými sú aj emotikony, nielen zvyšuje motiváciu žiakov, ale predovšetkým ich pripravuje na kritickú orientáciu v súčasnom digitálnom a multimediálnom svete.

Literatúra

DOLNÍK, J. 2014. Interpretácia a autonomizácia. In: *Jazyk a jazykoveda v interpretácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/ksj/publikacie/Jazyk_a_jazykoveda_v_interpretacii_2014__final_-1.pdf.

GAJDA, S. 2014. Lingwistyka wobec zwrotu interpretacyjnego w humanistyce. In: *Jazyk a jazykoveda v interpretácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/ksj/publikacie/Jazyk_a_jazykoveda_v_interpretacii_2014__final_-1.pdf.

⁵ V uvedenom prípade chápeme pojem autosémickosť ako ustálenosť významu, a to aj bez príslušného kontextového ukotvenia.

HANZEL, I. 2005. Rorty, jazyk a filozofia vedy. [online] In: *Filozofia* roč. 60, č. 9, s. 656. Dostupné na: www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2005/9/656-667.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. 2023. *Slovenský jazyk a literatúra: Štátny vzdelávací program pre stredné školy*. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11828_slovensky-jazyk-a-literatura.pdf.

ORGOŇOVÁ, O., BOHUNICKÁ, A. 2018. *Interakčná štylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 987-80-223-4566-8.

SLANČOVÁ, D. 2024. Spôsoby zisťovania štylistických a štýlových kvalít textu. In: *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (I)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-3255-4.

ZOLLER, M. 2024. K štylistike multimodálnej virtuálnej komunikácie. In *Jazykovedný časopis*, roč. 75, č. 1, s. 111-125. Dostupné na: https://www.sav.sk/?lang=skadoc=journal-listapart=article_response_pageajournal_article_no=35300.

Autor

Mgr. Kristína Holíková

Katedra slovenského jazyka a teórie komunikácie

Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Gondova ulica 2, 811 02 Bratislava 1, Slovensko

holkova26@uniba.sk

THE IMPACT OF MUSIC THERAPY AND MUSIC-BASED INTERVENTIONS IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A SYSTEMATIC REVIEW PROTOCOL

Klára Horváthová

Abstract

Music therapy is widely used in practice with people with intellectual disabilities; however, research evidence in this field remains fragmented. To date, no comprehensive systematic review has focused specifically on the effects of music therapy and music-based interventions in this population. The absence of synthesised evidence limits the development of evidence-based guidelines and informed clinical decision-making.

The present paper introduces a systematic review protocol that aims to evaluate the effects of music therapy and music-based interventions compared to usual care or no treatment in people with intellectual disabilities across all age groups. Behavioural outcomes are defined as the primary outcome, while cognitive functioning and well-being represent secondary outcomes.

The review will include quantitative study designs such as randomised controlled trials, quasi-experimental studies and observational research. A comprehensive search strategy covering major medical, psychological and educational databases, as well as grey literature and clinical trial registries, will be applied without date or language restrictions. Methodological quality will be assessed using Joanna Briggs Institute critical appraisal tools and the certainty of evidence will be summarised using the GRADE framework.

The review aims to provide a transparent and structured synthesis of existing evidence and to support future research and evidence-based practice in music therapy.

Keywords: music therapy; intellectual disability; systematic review; evidence-based practice

INTRODUCTION

In recent decades, music therapy has become an increasingly recognised intervention in educational, healthcare and social care settings for people with intellectual disabilities (American Music Therapy Association, 2023; Geretsegger et al., 2014). Despite its widespread use in practice, research evidence in this field remains fragmented and heterogeneous. To date, no comprehensive systematic review has focused specifically on the effects of music therapy and music-based interventions in this population. The absence of synthesised evidence limits the development of evidence-based guidelines and informed clinical decision-making (Sackett et al., 1996; Higgins et al., 2024).

Music-based approaches may be particularly relevant for people with intellectual disabilities because music offers multiple channels of communication and interaction. Many individuals within this population experience difficulties with verbal communication, which may limit their

participation in traditional therapeutic approaches. Music activities can support expression through rhythm, movement and shared musical experiences, which may facilitate engagement, motivation and participation in therapeutic or educational contexts (Thaut & Hoemberg, 2014).

The present paper introduces a systematic review protocol that aims to evaluate the effects of music therapy and music-based interventions compared with usual care or no treatment in people with intellectual disabilities across all age groups. Behavioural outcomes are defined as the primary outcome, while cognitive functioning and well-being represent secondary outcomes.

The review will include quantitative study designs such as randomised controlled trials, quasi-experimental studies and observational research. A comprehensive search strategy covering major medical, psychological and educational databases, as well as grey literature and clinical trial registries will be applied without date or language restrictions. Methodological quality will be assessed using Joanna Briggs Institute critical appraisal tools (JBI, 2024), and the certainty of evidence will be evaluated using the GRADE framework (Guyatt et al., 2011).

The protocol therefore aims to provide a transparent framework for a systematic synthesis of existing evidence in this field.

THEORETICAL BACKGROUND

Music therapy is commonly defined as the clinical and evidence-informed use of music interventions within a therapeutic relationship conducted by a trained professional (Bruscia, 2014). In practice, music therapy can support various domains of functioning, including communication, emotional expression, social interaction and behavioural regulation (Geretsegger et al., 2014). For individuals with intellectual disabilities, music can provide an accessible medium of interaction that does not rely primarily on verbal abilities.

In recent decades, music therapy research has increasingly emphasised the importance of evidence-based practice. Evidence-based practice integrates the best available research evidence with clinical expertise as well as the preferences and needs of clients (Sackett et al., 1996). Within this framework, systematic reviews represent an essential tool because they synthesise results from multiple studies and help evaluate the overall effectiveness of interventions (Higgins et al., 2024).

Contemporary research in disability studies also influences the conceptualisation of therapeutic interventions. Traditional medical perspectives focusing mainly on deficits have gradually been complemented by social models of disability, which emphasise participation, environmental barriers and social inclusion (Shakespeare, 2014). More recently, affirmation models of disability have highlighted strengths, identity and positive aspects of disability experience (Swain & French, 2000).

Within this conceptual framework, music therapy can be understood not only as a clinical intervention but also as a means of supporting participation, inclusion and self-expression. Respectful language, cultural sensitivity and collaborative approaches with service users are increasingly recognised as important principles in both research and practice (Rolvsjord, 2010).

Despite the growing number of individual intervention studies, research in the field of music therapy and intellectual disability remains heterogeneous. Studies differ significantly in intervention types, duration, outcome measures and methodological quality (Geretsegger et al., 2014). These differences make it difficult to draw clear conclusions about effectiveness without a systematic synthesis of existing evidence.

METHODOLOGY OF THE SYSTEMATIC REVIEW PROTOCOL

The present study follows the methodological principles of systematic reviews in order to provide a transparent and structured synthesis of existing research (Higgins et al., 2024). The protocol of this systematic review was preregistered on the Open Science Framework platform to promote transparency and methodological rigour in the research process.

The review aims to investigate the effects of music therapy and music-based interventions in people with intellectual disabilities across the lifespan. The research question focuses on whether these interventions lead to improvements in behavioural outcomes, cognitive functioning and well-being when compared with usual care or no intervention.

Participants included in the review are individuals of all age groups diagnosed with intellectual disabilities according to internationally recognised classification systems such as ICD-10 or ICD-11 (World Health Organization, 2019). Studies involving participants with comorbid conditions are also considered eligible when intellectual disability represents the primary diagnosis.

The review includes interventions that utilise music within a therapeutic context. These interventions may involve music therapy conducted by trained music therapists as well as other structured music-based therapeutic approaches. Studies in which music is used only as a background activity or without a therapeutic aim are excluded.

Behavioural outcomes represent the primary outcome of the review because behavioural changes are frequently targeted in interventions for people with intellectual disabilities. Secondary outcomes include cognitive functioning and well-being indicators such as emotional state, anxiety or quality of life.

The review considers quantitative research designs including randomised controlled trials, quasi-experimental studies and observational studies. A comprehensive search strategy will be applied across major medical, psychological and educational databases. In addition, grey literature sources and clinical trial registries will be searched in order to minimise publication bias. No restrictions regarding publication date or language will be applied.

Two independent reviewers will screen titles, abstracts and full texts to determine the eligibility of studies. Disagreements will be resolved through discussion or consultation with an additional reviewer. The study selection process will be documented using the PRISMA flow diagram (Page et al., 2021).

Data extraction will be conducted using a predefined extraction form including information about study design, participants, intervention characteristics and outcome measures. When possible, results will be synthesised quantitatively using meta-analysis. If statistical pooling is

not appropriate due to heterogeneity between studies, a narrative synthesis will be performed.

The methodological quality of included studies will be assessed using the Joanna Briggs Institute critical appraisal tools (JBI, 2024). In addition, potential sources of heterogeneity between studies will be explored. Differences in participant characteristics, intervention formats, duration of interventions and outcome measures may influence the comparability of results. Where sufficient data are available, subgroup analyses will be considered to explore these differences. Such analyses may focus on variables such as age groups, intervention types or study design characteristics. Exploring heterogeneity may help to better understand how and under what conditions music-based interventions may be effective for people with intellectual disabilities. Furthermore, the certainty of evidence across studies will be evaluated using the GRADE framework (Guyatt et al., 2011).

EXPECTED CONTRIBUTION AND IMPLICATIONS

The planned systematic review aims to contribute to the development of evidence-based knowledge in the field of music therapy and intellectual disability. By synthesising existing research findings, the review will provide a clearer overview of the effectiveness of music therapy and music-based interventions in this population.

One expected contribution of the review is the identification of patterns and trends in current research. This includes the types of interventions most frequently used, the outcomes most commonly evaluated and the methodological approaches applied in previous studies. Such information may help researchers design future studies more effectively.

The review may also have practical implications for professionals working with people with intellectual disabilities. Clinicians, therapists and educators often use music-based approaches in practice; however, clear evidence regarding their effectiveness remains limited. A systematic synthesis of available research may therefore support more informed decision-making and contribute to the development of evidence-based interventions.

Furthermore, the findings of the review may highlight important gaps in the existing literature. Identifying these gaps is essential for guiding future research and encouraging the development of higher-quality intervention studies in this field.

Finally, the review may contribute to broader recognition of music therapy as a professional therapeutic discipline within healthcare, educational and social care systems.

LIMITATIONS AND CHALLENGES

Although systematic reviews represent an important tool for synthesising research evidence, several limitations should be considered (Higgins et al., 2024). One of the main challenges in this field is the expected heterogeneity of existing studies. Research on music therapy and music-based interventions for people with intellectual disabilities often varies considerably in terms of intervention type, duration, research design and outcome measures (Geretsegger et al., 2014). Such variability may limit the possibility of conducting a quantitative synthesis such as

meta-analysis.

Another potential limitation concerns the quality of available studies. Previous research in this field has shown that many intervention studies involve relatively small samples or lack rigorous experimental designs. These methodological differences may influence the strength of conclusions that can be drawn from the review.

Language and publication bias may also affect the available evidence. Although the present review does not apply language restrictions and includes grey literature sources, it is possible that some relevant studies remain difficult to identify.

Despite these challenges, the systematic and transparent methodology applied in this review aims to provide the most comprehensive synthesis of current knowledge in this field. Careful interpretation of findings and clear reporting of limitations will therefore represent essential components of the review.

CONCLUSION

The present paper introduced a systematic review protocol focusing on the effects of music therapy and music-based interventions for people with intellectual disabilities. Although music therapy is widely used in educational, healthcare and social care settings, research evidence in this field remains fragmented and heterogeneous. A systematic synthesis of available studies is therefore necessary to better understand the effectiveness of these interventions.

By preregistering the protocol and providing a detailed description of the planned methodology, this study aims to ensure transparency and methodological rigour in the review process. The proposed systematic review will examine behavioural outcomes as the primary outcome, as well as cognitive functioning and well-being as secondary outcomes across different age groups.

The findings of the future review may contribute to strengthening evidence-based practice in music therapy and may support professionals working with people with intellectual disabilities. At the same time, the review is expected to identify important gaps in current research and provide directions for future studies in this field.

References

- AMERICAN MUSIC THERAPY ASSOCIATION. 2023. What is Music Therapy? [online]: <https://www.musictherapy.org>.
- BRUSCIA, K. E. 2014. *Defining Music Therapy*. 3. vyd. Gilsum : Barcelona Publishers.
- GERETSEGGER, M.; ELEFANT, C.; MÖSSLER, K. A.; GOLD, C. 2014. Music therapy for people with autism spectrum disorder. In *Cochrane Database of Systematic Reviews*, č. 6.
- GUYATT, G. H. et al. 2011. GRADE guidelines: 1. Introduction – GRADE evidence profiles and summary of findings tables. In *Journal of Clinical Epidemiology*, roč. 64, č. 4, s. 383–394.

HIGGINS, J. P. T.; THOMAS, J.; CHANDLER, J.; CUMPSTON, M.; LI, T.; PAGE, M. J.; WELCH, V. A. 2024. *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. 2. vyd. Chichester : Wiley.

JOANNA BRIGGS INSTITUTE. 2024. *JB I Manual for Evidence Synthesis*. Adelaide : Joanna Briggs Institute.

PAGE, M. J. et al. 2021. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. In *BMJ*, roč. 372.

ROLVSJORD, R. 2010. *Resource-Oriented Music Therapy in Mental Health Care*. Gilsum : Barcelona Publishers.

SACKETT, D. L.; ROSENBERG, W. M.; GRAY, J. A. M.; HAYNES, R. B.; RICHARDSON, W. S. 1996. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. In *BMJ*, roč. 312, s. 71–72.

SHAKESPEARE, T. 2014. *Disability Rights and Wrongs Revisited*. 2. vyd. London : Routledge.

SWAIN, J.; FRENCH, S. 2000. Towards an affirmation model of disability. In *Disability & Society*, roč. 15, č. 4, s. 569–582.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2019. *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. Geneva : World Health Organization.

Autor

Mgr. et Mgr. Klára Horváthová

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

klara.horvathova01@upol.cz

WEBOVÝ TOOLBOX NÁSTROJŮ UMĚLÉ INTELIGENCE JAKO PODPORA VZDĚLÁVACÍ PRAXE

Petra Hrdinová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá možnostmi využití nástrojů umělé inteligence ve výuce českého jazyka a představuje webový toolbox vytvořený jako podpůrný nástroj pro pedagogy a žáky. Cílem příspěvku je popsat strukturu, princip fungování a pedagogické možnosti tohoto webu, zároveň ukázat konkrétní příklady využití ve výuce.

Teoretická část se věnuje současným přístupům k využívání umělé inteligence ve vzdělávání, zejména jejímu potenciálu pro podporu individualizace výuky, tvorbu výukových materiálů, rozvoj digitálních kompetencí a kritického myšlení žáků. Diskutovány jsou i limity a rizika, například otázky spolehlivosti generovaných výstupů, ochrany osobních údajů a etických aspektů využívání ve školním prostředí.

Empiricky zaměřená část příspěvku představuje ukázkou webového toolboxu s nástroji umělé inteligence, který byl vytvořený v rámci projektu Strategické podpory děkana na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Platforma obsahuje několik modulů zaměřených na podporu výuky českého jazyka, konkrétně chatbota SAMA, učitelský playground pro tvorbu výukových materiálů a nástroj SAY určený k simulaci ústního zkoušení. Součástí platformy jsou i evaluační dotazníky pro žáky a pedagogy, které mohou pomoci k dalšímu vývoji webové platformy a metodická příručka zaměřená na didaktické využití nástrojů.

V příspěvku jsou uvedeny příklady modelových scénářů pro využití jednotlivých nástrojů ve výuce na 2. stupni základní školy. Ukázky ilustrují možnosti zapojení nástrojů umělé inteligence do výuky českého jazyka a upozorňují na jejich potenciál podporovat aktivní učení, rozvoj jazykových dovedností a kritickou práci s informacemi.

Klíčová slova: umělá inteligence, vzdělávání, chatboti, webový toolbox

ÚVOD

Rychlý rozvoj nástrojů umělé inteligence v posledních letech významně ovlivňuje podobu vzdělávání i práci učitelů. Umělá inteligence nachází uplatnění zejména v oblasti personalizace výuky, podpory učitele při přípravě výukových materiálů, rozvoje digitálních kompetencí žáků a studentů i jejich kritického myšlení (Luckin et al., 2016, s.15 - 18; Holmes et al., 2019, s.22-25). Současně však roste potřeba orientace v nabídce všech dostupných nástrojů umělé inteligence a jejich smysluplného a bezpečného využívání v edukační praxi.

Učitelé se často mohou setkat s obtížemi při výběru vhodného nástroje umělé inteligence s ohledem na jeho pedagogický přínos, ale i z hlediska ochrany osobních údajů, etického používání a přiměřenosti pro cílovou skupinu žáků (Zawacki-Richter et al., 2019). Přehledné

zdroje i jasně a přesně ukotvená pravidla, která by pedagogům usnadňovala orientaci v oblasti nástrojů umělé inteligence, proto představují důležitou podporu vzdělávací praxe.

Cílem tohoto příspěvku je představit webový toolbox nástrojů umělé inteligence, který byl vytvořen jako podpůrný nástroj pro pedagogy i pro žáky. Toolbox je koncipován jako přehledná online platforma, která je zaměřena na vybrané nástroje umělé inteligence využitelné ve vzdělávacím procesu. Důraz je kladen především na praktickou využitelnost nástrojů, jejich didaktický potenciál a srozumitelný popis možností jejich zapojení do výuky.

Příspěvek má charakter aplikačně zaměřené studie. Nejprve je stručně vymezen teoretický rámec využívání nástrojů umělé inteligence ve vzdělávání. Následně je popsána struktura a obsah webového toolboxu, včetně jednotlivých typů nástrojů a jejich základních funkcí. Součástí příspěvku jsou také modelové ukázky využití vybraných nástrojů ve vzdělávací praxi. Závěrečná část se věnuje diskuzi přínosů, limitů a možností dalšího rozvoje prezentovaného webu.

Hlavním přínosem příspěvku je představení konkrétního a prakticky využitelného nástroje, který může přispět ke zkvalitnění práce učitelů při zavádění nástrojů umělé inteligence do výuky a současně podpořit rozvoj digitální gramotnosti a kritického myšlení žáků. Webový toolbox je možné využívat bez vytvoření uživatelského účtu.

VYUŽÍVÁNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Umělá inteligence se v současnosti stává přirozenou součástí společnosti a postupně proniká do řady oblastí, mimo jiné i do školního prostředí. V této oblasti je nejčastěji spojována s podporou individualizace výuky, automatizací administrativních činností, podporou učitele při přípravě výukových materiálů a se vznikem nových forem digitálních výukových nástrojů (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2019).

Pod pojmem umělá inteligence ve vzdělávání (Artificial Intelligence in Education – AIEd) je možné si představit různé systémy a aplikace, které využívají metody strojového učení a zpracování přirozeného jazyka k podpoře procesů učení a vyučování. Tyto nástroje mohou analyzovat data o průběhu učení, reagovat na individuální potřeby žáků a na základě toho přizpůsobovat a generovat vzdělávací obsah nebo poskytovat okamžitou zpětnou vazbu (Holmes et al., 2019).

AI jako podpora výuky a práce učitele

Jednou z nejčastějších možností využití AI ve vzdělávání je podpora personalizace výuky. Adaptivní výukové systémy mohou přizpůsobovat tempo i obsah výuky potřebám žáků a tím zvyšovat jejich motivaci a efektivitu učení (Holmes et al., 2019).

Významnou roli mají nástroje umělé inteligence i v tvorbě podpůrných materiálů pro učitele, např. při generování úloh, testů nebo dalších materiálů využitelných ve výuce, což umožňuje učitelům věnovat více času přímé pedagogické práci se žáky (Holmes et al., 2019, s. 67-70).

Cílem implementace však není nahrazení učitele, ale nástroje mohou fungovat jako jeho

doplňek a ušetřit čas, který může pak věnovat práci se žáky. Klíčové je pedagogické vedení, které určuje vhodnost využití konkrétních nástrojů a jejich integraci do výuky (Luckin et al., 2016).

Rozvoj digitálních kompetencí a kritického myšlení

Zařazování nástrojů AI do výuky podporuje rozvoj digitálních kompetencí žáků, zejména schopnosti efektivně vyhledávat informace, formulovat dotazy a kriticky hodnotit získané výstupy (Holmes et al., 2019, s. 88 - 92; Bittle a El-Gayar, 2025). Nejde pouze o technické ovládání nástroje, ale o jeho smysluplné a odpovědné využívání.

Kritické myšlení je přitom klíčové, protože generativní systémy umělé inteligence mohou vytvářet obsah s nepřesnostmi či zkresleními. Jak upozorňují Luckin et al. (2016) a UNESCO (2023), žáci by měli být vedeni k ověřování informací, porovnávání zdrojů. Také by si žáci měli být vědomi limitů a rizik těchto technologií.

V současnosti práce s AI přispívá k rozvoji metakognitivních dovedností. Žáci se učí přemýšlet o tom, jakým způsobem k informacím docházejí, jak formulace zadání ovlivňuje výsledek a jak lze výstup dále upravovat a zpřesňovat. Nástroje umělé inteligence mohou fungovat nejen jako zdroj odpovědí, ale i jako prostředek k hlubšímu porozumění procesu učení.

Limity a rizika AI

Vedle přínosů je nezbytné se zaměřit i na limity a rizika nástrojů AI. Mezi ně patří např. ochrana osobních údajů, transparentnost, spolehlivost generovaných výstupů i riziko zkreslení dat (Zawacki-Richter et al., 2019). V českém prostředí se tyto otázky objevují zejména v souvislosti s ochranou dat ve školách a v souvislosti s digitální bezpečností žáků (García-López a Trujillo-Liñán, 2025; UNESCO, 2023).

Etické aspekty používání nástrojů umělé inteligence, mezi něž patří i odpovědnost za obsah a důvěryhodnost, jsou předmětem diskuse i mezinárodních doporučení (UNESCO, 2023). Je třeba brát v potaz i to, že díky nástrojům AI dochází k šíření dezinformačních sdělení o hodně rychleji než dříve. Důležitým a velmi významným tématem je otázka odpovědnosti učitele při využívání těchto nástrojů ve výuce a nastavení jasných pravidel pro práci žáků s nimi. Zároveň je třeba podporovat transparentnost v tom, kdy a jak jsou nástroje umělé inteligence využívány, aby nedocházelo k oslabování kritického myšlení. Reflexe je klíčová pro bezpečné a etické začleňování nástrojů umělé inteligence do vzdělávacího prostředí.

Potřeba podpůrných nástrojů pro pedagogy

Výzkumy i odborná literatura poukazují na to, že jedním z klíčových předpokladů efektivního využívání AI ve vzdělávání je dostupnost přehledných podpůrných nástrojů a materiálů pro učitele (Zawacki-Richter et al., 2019; Kopecký, 2023). Učitelé se často potýkají s nepřehlednou nabídkou nástrojů a s nedostatkem informací o jejich pedagogickém přínosu (Kopecký, 2023). Z tohoto důvodu lze za významné považovat platformy, které pedagogům usnadňují orientaci

a nabízejí metodickou oporu, což je i hlavní motivací pro vytvoření webového toolboxu představeného v další kapitole.

WEBOVÝ TOOLBOX S NÁSTROJI UMĚLÉ INTELIGENCE

Účel a vznik webového toolboxu

Webový AI toolbox byl vytvořen v rámci projektu Strategické podpory děkana na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Jeho cílem je nabídnout konkrétní nástroje umělé inteligence využitelné ve výuce českého jazyka. Nejde pouze o obecný přehled aplikací, ale o soubor prakticky zaměřených nástrojů, které reflektují potřeby jazykového vzdělávání.

Toolbox se zaměřuje například na podporu komunikace, rozvoj digitální i čtenářské gramotnosti, tvorbu slohových útvarů, jazykovou analýzu či procvičování pravopisu a stylistiky. Nástroje jsou koncipovány tak, aby pomáhaly učitelům při přípravě diferencovaných úloh, tvorbě pracovních listů, nebo při poskytování formativní zpětné vazby. Zároveň umožňují žákům aktivně pracovat s textem, experimentovat s jazykem a reflektovat kvalitu vlastních i generovaných výstupů.

Důležitou součástí toolboxu je metodické ukotvení s důrazem na rozvoj digitálních kompetencí a kritického myšlení. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby výstupy nástrojů umělé inteligence pouze nepřijímali, ale učili se je analyzovat, upravovat a ověřovat. Toolbox tak podporuje smysluplné a odpovědné začleňování nástrojů AI do výuky českého jazyka.

Struktura webové platformy

Webová platforma je dostupná na adrese <https://ai.e-bezpeci.cz/sambot/> a představuje komplexní digitální toolbox zaměřený na podporu výuky prostřednictvím nástrojů generativní umělé inteligence. Je strukturována do několika provázaných modulů, které umožňují interaktivní práci s nástroji umělé inteligence bez nutnosti přihlašování i využití metodických a evaluačních materiálů.

- Chatbot SAM je vytvořen jako generativní AI nástroj poskytující textové odpovědi na uživatelské dotazy. Slouží zejména k vysvětlování učiva, podpoře brainstormingu, formulaci nápadů či zprostředkování informací v kontextu výukových potřeb. Jeho fungování je založeno na principu dialogu, který umožňuje přizpůsobování reakcí na základě vstupů uživatele.
- Playground představuje experimentální prostředí určené primárně pedagogům. Umožňuje testování možností generativní umělé inteligence, která je zaměřena na tvorbu výukových materiálů a simulaci různých pedagogických scénářů. Modul podporuje didaktickou kreativitu učitelů a reflektivní přístup k implementaci do výuky.
- Ústní zkoušející SAY je nástrojem simulujícím situaci ústního zkoušení. Poskytuje prostor pro procvičování otázek a odpovědí a umožňuje žákům připravit se na autentické zkoušení. Modul může přispět k rozvoji komunikačních kompetencí i k redukci zátěže spojené s evaluací.

Součástí platformy jsou rovněž evaluační dotazníky určené žákům i pedagogům. Tyto nástroje

slouží k systematickému sběru zpětné vazby a k hodnocení použitelnosti, přínosů a limitů implementovaných AI nástrojů. Na základě získané zpětné vazby pak mohou být jednotlivé nástroje toolboxu upravovány a vylepšovány.

Důležitou součástí toolboxu je také metodická příručka, která nabízí praktické materiály, doporučení a návody k efektivnímu využití jednotlivých modulů ve výuce. Jejím cílem je podpořit pedagogickou reflexi a metodicky ukotvenou implementaci AI nástrojů do vzdělávacího procesu.

Technické řešení

Webový AI toolbox je vytvořen jako webová platforma s modulární strukturou. To znamená, že jednotlivé části systému (moduly) fungují samostatně, ale jsou navzájem propojené. Aplikace spojuje uživatelské rozhraní s generativními AI nástroji.

Hlavní součásti systému jsou:

- Chatbot SAM poskytuje interaktivní textové odpovědi na dotazy uživatelů v reálném čase.
- Ústní zkoušející SAY simuluje ústní zkoušení, umožňuje procvičování otázek a odpovědí a podporuje nácvik argumentace.
- Učitelský playground poskytuje podporu a inspiraci pedagogům, např. při tvorbě vzdělávacích materiálů či příprav na výuku.

Platforma je navržena tak, aby ji mohli používat i uživatelé bez technických nebo programátorských znalostí. Uživatelské rozhraní je vytvořeno pomocí běžných webových technologií (HTML, CSS, JavaScript), které zajišťují přehledné a intuitivní prostředí dostupné z různých zařízení (počítač, tablet, mobil).

Serverová část zajišťuje komunikaci mezi webovým rozhraním a AI službami. Prostřednictvím API propojuje aplikaci s jazykovými modely, které generují odpovědi v reálném čase.

Hlavními výhodami řešení je jednoduché ovládání, okamžitá interakce s AI bez nutnosti složitého nastavování a možnost dalšího rozšiřování systému. Nové moduly nebo obsah lze snadno doplnit podle aktuálních potřeb pedagogů a žáků.

Jednotlivé nástroje fungují na principu generativní umělé inteligence, konkrétně velkých jazykových modelů (LLM – Large Language Models).

Princip fungování

- Zpracování vstupu (promptu): Uživatel zadá otázku/odpověď (prompt) do webového rozhraní a ta je odeslána na server.
- Analýza a generování odpovědi: Prostřednictvím tzv. API je předán vstup velkému jazykovému modelu, který je natrénován na určitém množství konkrétních dat. Pak dojde k předpovědi nejvhodnějšího pokračování textu a generování relevantní odpovědi.
- Vrácení výstupu uživateli: Vygenerovaná odpověď je poslána zpět a zobrazena uživateli v reálném čase.
 - Chatbot SAM využívá jazykový model pro vedení dialogu. Reaguje na otázky, vysvětluje pojmy a přizpůsobuje odpovědi kontextu konverzace (platforma: ChatGPT).

- Ústní zkoušející SAY pracuje se stejným principem, ale s jiným nastavením instrukcí (prompt engineering). Model je řízen tak, aby kladl otázky, hodnotil odpovědi a simuloval situaci ústního zkoušení (platforma: ElevenLabs).

PŘÍPADOVÉ UKÁZKY

Následující fiktivní scénáře ilustrují možnosti využití jednotlivých modulů webového AI toolboxu zaměřeného na podporu výuky českého jazyka a rozvoj jazykových dovedností žáků.

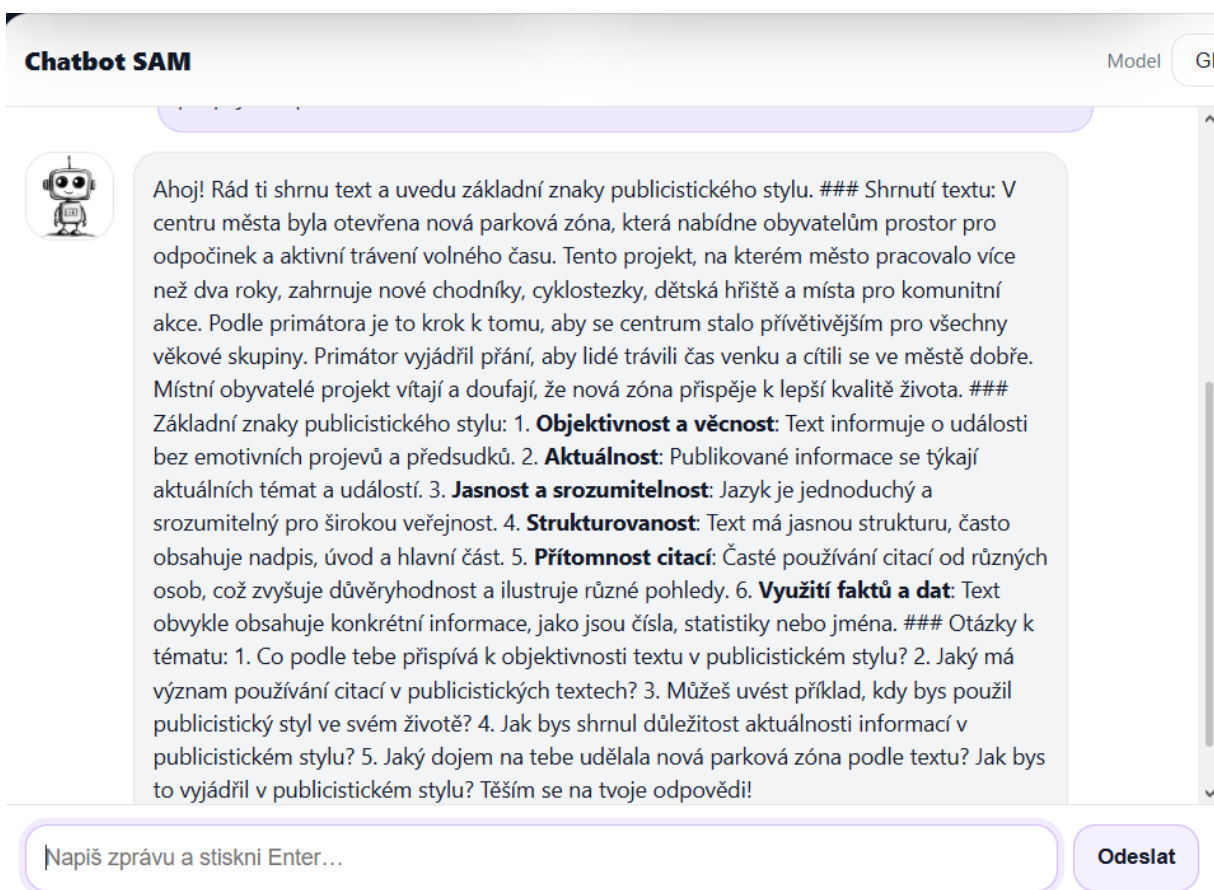
Chatbot SAM

- Scénář:
 - Vyučující pracuje se třídou s publicistickým textem. Cílem hodiny je rozvoj porozumění textu a formulace hlavní myšlenky.
- Využití nástroje:
 - Žáci zadají do chatbota SAMA vybraný text a požádají o návrh stručného shrnutí a několika kontrolních otázek k obsahu textu. Výstupy slouží jako pracovní materiál pro žáky, kteří porovnávají vlastní shrnutí s návrhem generovaným nástrojem. Odpovídají SAMOVI na otázky a dle jejich úrovně znalostí SAM může klást pomocné i navazující a rozvíjející otázky.
- Pedagogický přínos
 - Podpora porozumění textu, rozvoj čtenářské gramotnosti a rozvoj schopnosti kriticky posuzovat výstupy generované umělou inteligencí.

Chatbot SAM

Ahoj, probíráme publicistický styl, můžeš mi následující text shrnout, uvést základní znaky publicistického stylu a pokládat mi následně otázky k tématu? Text: Nová parková zóna mění centrum města V centru města se otevírá nová parková zóna, která nabídne obyvatelům prostor pro odpočinek i aktivní trávení volného času. Projekt, který město připravovalo více než dva roky, zahrnuje nové chodníky, cyklostezky, dětská hřiště a prostor pro komunitní akce. Podle primátora jde o krok k tomu, aby se centrum stalo přívětivější pro všechny věkové skupiny. „Chceme, aby lidé trávili čas venku, setkávali se a cítili se ve městě dobře,” říká primátor. Místní obyvatelé projekt vítají a doufají, že nová parková zóna přispěje k lepší kvalitě života ve městě.

Obrázek 1: Vstupní prompt – příklad využití



Obrázek 2: Výstup chatbota SAMA

- Scénář
 - Žáci 7. ročníku základní školy se seznamují s učivem o větných členech. Někteří žáci mají obtíže pochopit rozdíl mezi předmětem a příslovečným určením.
- Využití nástroje
 - Žáci mohou požádat chatbota SAMA o alternativní vysvětlení daného jazykového jevu a jednoduché příklady vět, na kterých lze dané učivo ilustrovat. Tyto výstupy může učitel využít při výkladu a jako doplňující materiál pro procvičování. Případně může využít nerelevantní a nesprávné výstupy k reflexi chatbota. Učitel tak dostává ve výuce příležitost pracovat s chybou.
- Pedagogický přínos
 - Nástroj může nabídnout více způsobů vysvětlení učiva a větší množství příkladů, které může pomoci žákům lépe porozumět probíranému jazykovému jevu.

Playground

- Scénář
 - Učitel chce připravit procvičování shody přísudku s podmětem pro 8. ročník základní

školy.

- Využití nástroje
 - V modulu playground zadá požadavek na vytvoření cvičení zaměřených na shodu přísudku s podmětem. Učitel si jednotlivé úlohy upraví podle úrovně třídy a použije je jako pracovní list.
- Pedagogický přínos
 - Podpora efektivní přípravy výukových materiálů a možnost přizpůsobit obtížnost úloh konkrétní skupině žáků.

Playground pro učitele

Co chcete vytvořit?
Cvičení na procvičení učiva

Typ cvičení
Doplňovačka

Vyučovací předmět
Český jazyk

Věk cílové skupiny
13

Téma
Shoda přísudku s podmětem

Vzdělávací cíle
Žáci dokáží správně určit shodu podmětu s přísudkem a dle toho pak rozlišit zápis i,í/v,ý v minulém čase.

Obrázek 3: Zadání vstupů do nástroje učitelský playground

Živý náhled promptu

Vytvoř doplňovačka pro procvičení v předmětu Český jazyk na téma "Shoda přísudku s podmětem" pro žáky 13 let. Vzdělávací cíle: Žáci dokáží správně určit shodu podmětu s přísudkem a dle toho pak rozlišit zápis i,í/y,ý v minulém čase.. Časová dotace: 15 min.

Obrázek 4: Vygenerovaný prompt na základě zadání vstupů do playgroundu

Vzdělávací cíle:

Žáci dokáží správně určit shodu podmětu s přísudkem a dle toho pak rozlišit zápis i,í/y,ý v minulém čase.

Úkol 1: Určete shodu podmětu s přísudkem

Podtrhněte správnou variantu v každé větě:

1. Ona (šel, šla) do obchodu.
2. My (viděli, viděly) hezký film.
3. On (napsal, napsala) dopis.
4. Žáci (učili, učily) se na zkoušku.
5. Ty (byl, byla) na výletě.

Úkol 2: Vyplňte správný tvar slova

Doplňte do vět správné tvary slova podle shody podmětu a přísudku:

- Moji kamarádi (být) _____ včera v parku.
- Ta kniha (být) _____ opravdu zajímavá.
- Oni (hrát) _____ fotbal celé odpoledne.
- My (učit) _____ se o historii.
- Ta učitelka (přijít) _____ na schůzku včas.

Obrázek 5: Vygenerované cvičení na základě zadání vstupů do playgroundu

Ústní zkoušející SAY

- Scénář:
 - Učitel českého jazyka na 2. stupni základní školy zařazuje do výuky procvičování vyjmenovaných slov. Po vysvětlení učiva a společném procvičení ve třídě zadá žákům individuální aktivitu, při níž využijí nástroj SAY. Žáci pracují samostatně na školních tabletech nebo počítačích. Každý žák postupně komunikuje s nástrojem, který simuluje roli zkoušejícího a klade otázky zaměřené na pravopis vyjmenovaných slov.
- Využití nástroje:
 - Nástroj SAY zadává žákům různé typy úloh. Může například požádat o doplnění správného i/y ve větě, o vysvětlení pravopisu konkrétního slova nebo o vytvoření vlastní věty obsahující vybrané slovo v určitém kontextu. V některých případech může žák rozhodnout, zda se jedná o vyjmenované slovo nebo o slovo příbuzné. Aktivita probíhá individuálně, žáci tak mohou pracovat vlastním tempem a postupně reagovat na jednotlivé otázky.
- Pedagogický přínos
 - Individuální práce s nástrojem umožňuje procvičovat pravopis bez stresu spojeného s veřejným zkoušením před třídou. Žáci si upevňují znalosti prostřednictvím aktivního řešení úloh a zároveň si procvičují formulaci odpovědí. Učitel může aktivitu využít jako doplněk k běžnému procvičování nebo jako formu samostatné práce během hodiny.



Obrázek 6: Ukázka nástroje

DISKUZE

Využívání nástrojů umělé inteligence ve vzdělávání se v posledních letech výrazně rozvíjí a postupně se stává součástí vzdělávacích procesů. AI může podporovat především individualizaci výuky, poskytování okamžité zpětné vazby a tvorbu výukových materiálů (Kopecký a Voráč, 2024).

Potenciál podobných nástrojů spočívá v jejich schopnosti reagovat na individuální potřeby žáků. Generativní jazykové modely mohou nabídnout různé varianty vysvětlení, generovat příklady i připravovat úlohy s různou úrovní obtížnosti. To může přispět k diferenciaci výuky a podpořit aktivní zapojení žáků do samostatného učení se (Luckin et al., 2016). V případě webové platformy se jako přínosné jeví zejména propojení několika typů nástrojů: chatbota pro práci s informacemi, prostředí pro tvorbu materiálů a modulu, který simuluje ústní zkoušení.

Současně je důležité reflektovat limity a rizika využívání generativní umělé inteligence ve vzdělávání. Jedním z nich je spolehlivost generovaných výstupů. Jazykové modely mohou vytvářet obsah, který není zcela přesný, nebo obsahuje faktické nepřesnosti. Z toho důvodu je důležité, aby žáci i učitelé přistupovali k výstupům kriticky a ověřovali je pomocí dalších zdrojů (UNESCO, 2023).

Dalším významným tématem je otázka etiky a ochrany osobních údajů. Využívání online nástrojů ve školním prostředí musí respektovat pravidla bezpečnosti dat a odpovědného digitálního chování. Důležitá je metodická podpora pro učitele a formulování jasných a přesných pravidel pro práci žáků s těmito nástroji. Výhodou u webové platformy je to, že žáci se nemusejí nikde přihlašovat a ani registrovat.

Představený webový toolbox není zamýšlen jako náhrada práce učitele, ale jako podpůrný nástroj, který může rozšířit možnosti výuky. Důležitou roli stále hraje pedagog, který rozhoduje o způsobu využití nástroje, interpretuje jeho výstupy a vede žáky ke kritické reflexi.

Další rozvoj platformy může směřovat například k rozšíření databáze úloh, zapojení dalších jazykových aktivit, nebo k systematickému sběru dat o využívání nástroje ve výuce. Získaná zpětná vazba od učitelů a žáků může přispět k dalšímu metodickému i technickému rozvoji nástroje a k jeho lepšímu přizpůsobení potřebám školní praxe.

ZÁVĚR

Príspevek predstavil webový toolbox nástrojů umělé inteligence zaměřený na podporu výuky českého jazyka. Cílem bylo ukázat, jak lze nástroje umělé inteligence využít nejen jako zdroj informací, ale také jako nástroj podporující aktivní učení, procvičování jazykových jevů a tvorbu výukových materiálů.

Představené modelové scénáře ukazují, že nástroje mohou být využitelné pro žáky i pro učitele. Mohou podporovat individuální práci žáků, diferenciaci výuky i efektivnější přípravu pedagogů na vyučování.

Je však také důležité zdůraznit, že využívání těchto nástrojů a obecně umělé inteligence musí být vždy doprovázeno reflexí a kritickým přístupem vzhledem k výstupům AI. Umělá inteligence by neměla nahrazovat roli učitele, ale fungovat jako doplněk a pomocník, který rozšiřuje možnosti práce ve vzdělávacím procesu.

Další vývoj platformy bude zaměřen na její postupné rozšiřování, metodickou podporu učitelů a sběr zpětné vazby na základě pedagogické praxe. Tyto kroky mohou přispět k efektivnějšímu a bezpečnějšímu využívání umělé inteligence ve vzdělávání. Prezentovaný nástroj je v současnosti ve fázi pilotního využívání ve výuce a jeho další rozvoj bude záviset mimo jiné na zpětné vazbě pedagogů a žáků.

Poděkování

Tento článek byl zpracován s finanční podporou výzkumného projektu *HumanAid: AI zaměřená na člověka pro udržitelnou a adaptabilní společnost* (reg. č. CZ.02.01.01/00/23_025/0008691) a z Fondu strategické podpory děkana Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Literatura

BITTLE, K.; EL-GAYAR, O. 2025. Generative AI and academic integrity in higher education: a systematic review and research agenda. *Information*, roč. 16, č. 2, čl. 123. DOI: 10.3390/info16020123.

GARCÍA-LÓPEZ, I. M.; TRUJILLO-LIÑÁN, L. 2025. Ethical and regulatory challenges of generative AI in education: a systematic review. *Frontiers in Education*, roč. 10, čl. 1298765.

DOI: 10.3389/feduc.2025.1298765.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. 2019. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign. ISBN 978-1-7923-0654-0.

KOPECKÝ, K. 2023. České školy a umělá inteligence (výsledky výzkumu). E-Bezpečí [online], roč. 8, č. 2, s. 33–36. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=articleaid=3554>

KOPECKÝ, K.; VORÁČ, D. 2024. Čeští žáci a umělá inteligence: Jak AI mění vzdělávání? Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, E-Bezpečí [online]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=articleaid=4317>

LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. 2016. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London: Pearson. ISBN 978-0-13-422845-6.

UNESCO. 2023. Guidance on Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO. ISBN 978-92-3-100646-4.

ZAWACKI-RICHTER, O.; MARÍN, V. I.; BOND, M.; GOUVEIA, F. 2019. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, roč. 16, čl. 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.

Autor

Mgr. Petra Hrdinová

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 951, 779 00 Olomouc 9

petra.hrdinova01@upol.cz

SPOLUPRÁCA UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA S ODBORNÝMI ZAMESTNANCAMI AKO VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Miroslava Hrtánková

Abstrakt

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje súčasný pedagogický prístup, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnaké vzdelávacie príležitosti pre všetky deti bez ohľadu na ich individuálne potreby. Jedným z kľúčových predpokladov úspešnej inklúzie je efektívna spolupráca medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami. Príspevok sa zameriava na analýzu aktuálneho stavu tejto interdisciplinárnej spolupráce v prostredí primárneho vzdelávania, identifikáciu jej prínosov, bariér a možností zlepšenia. Výskum je realizovaný prostredníctvom kvalitatívnej metodológie, konkrétne pomocou hĺbkových rozhovorov s učiteľmi a obsahovej analýzy ich pedagogických denníkov, ktoré reflektujú skúsenosti so spoluprácou s odbornými zamestnancami. Výskumný súbor tvoria učitelia primárneho vzdelávania zo štátnych a súkromných základných škôl v Slovenskej republike, čo umožňuje komparáciu prístupov k podpore inklúzie v rôznych typoch škôl. Dôraz je kladený na pochopenie individuálnych perspektív učiteľov, ako aj na identifikáciu problémov, akými sú nedostatok času, dôvery, odborných kompetencií či systémovej podpory. Očakávané výsledky prispejú k návrhom opatrení na zlepšenie spolupráce medzi jednotlivými aktérmi inkluzívneho vzdelávania a k podpore duševného zdravia všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu.

Kľúčové slová: primárne vzdelávanie, inklúzia, odborní zamestnanci, interdisciplinárna spolupráca

ÚVOD

Súčasný vzdelávacie systémy sa čoraz viac orientujú na princípy inkluzívneho vzdelávania, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnosť príležitostí vo vzdelávaní pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby. Tento prístup predpokladá vytváranie podporných mechanizmov, ktoré umožňujú žiakom dosahovať optimálny rozvoj v rámci školského prostredia. V tomto kontexte zohráva významnú úlohu spolupráca medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami. Učiteľ primárneho vzdelávania už nie je jediným nositeľom zodpovednosti za výchovno-vzdelávací proces, ale stáva sa súčasťou širšieho tímu odborníkov, ktorý zahŕňa napríklad školského psychológa, špeciálneho pedagóga, školského logopéda alebo sociálneho pedagóga. Spolupráca medzi týmito aktérmi môže významne prispieť k efektívnejšiemu riešeniu výchovno-vzdelávacích problémov, k podpore žiakov so špecifickými potrebami a k zlepšeniu celkovej kvality vzdelávania. Zároveň môže predstavovať významnú oporu pre samotného učiteľa, ktorý sa v praxi stretáva s rôznorodými pedagogickými výzvami. Napriek tomu, že význam spolupráce je často zdôrazňovaný v odborných dokumentoch aj v pedagogickej literatúre, jej konkrétna podoba v praxi jednotlivých škôl sa môže výrazne líšiť.

Preto považujeme za dôležité skúmať, ako učitelia primárneho vzdelávania túto spoluprácu vnímajú a aké faktory ju ovplyvňujú.

SPOLUPRÁCA V INKLUZÍVOM VZDELÁVANÍ

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje prístup, ktorý zdôrazňuje potrebu rešpektovania rozmanitosti žiakov a vytvárania podmienok pre ich plnohodnotné zapojenie do vzdelávacieho procesu. Jedným z kľúčových predpokladov úspešnej realizácie inkluzívneho vzdelávania je spolupráca medzi rôznymi odborníkmi pôsobiacimi v školskom prostredí. Spolupráca medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami umožňuje komplexnejšie reagovať na individuálne potreby žiakov a vytvárať podporné prostredie pre ich vzdelávanie a rozvoj. Podľa Bezákovej a kol. (2022) predstavuje školský podporný tím významný nástroj podpory inkluzívneho vzdelávania. Tento tím je spravidla tvorený odbornými zamestnancami školy, ktorí poskytujú odbornú pomoc učiteľom a žiakom pri riešení rôznych výchovno-vzdelávacích situácií. Medzi členov školského podporného tímu patria najčastejšie školský psychológ, špeciálny pedagóg, školský logopéd, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg. Ich úlohou je poskytovať odborné poradenstvo, diagnostiku, intervenciu a podporu pri riešení problémov, ktoré presahujú kompetencie samotného učiteľa. Efektívna spolupráca medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami môže priniesť viacero pozitívnych prínosov pre školské prostredie. Výskumy poukazujú na to, že interdisciplinárna spolupráca podporuje nielen akademický a sociálny rozvoj žiakov so špecifickými potrebami, ale zároveň prispieva aj k profesionálnemu rozvoju učiteľov a zlepšeniu celkovej klímy školy (Ariani, Wahyudi a Rugaiyah, 2019). Zároveň umožňuje efektívnejšie plánovanie pedagogických intervencií a koordináciu podpory poskytovanej jednotlivým žiakom. Na druhej strane sa v praxi môžu objavovať aj určité bariéry spolupráce medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami. Medzi najčastejšie problémy patrí najmä nedostatok času na spoločné stretnutia, nejasné rozdelenie kompetencií medzi jednotlivými odborníkmi alebo nedostatočné organizačné podmienky v školskom prostredí (Ripley, 2023). Tieto faktory môžu ovplyvňovať efektívnosť spolupráce a predstavujú výzvu pre fungovanie interdisciplinárnych tímov v školách.

INTERDISCIPLINÁRNA SPOLUPRÁCA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Spolupráca medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami je v pedagogickej literatúre často označovaná ako interdisciplinárna alebo multidisciplinárna spolupráca. Tento typ spolupráce predpokladá prepojenie rôznych profesijných perspektív s cieľom komplexne reagovať na potreby žiakov a podporovať ich vzdelávací a sociálny rozvoj. Friend a Cook (2010) definujú spoluprácu ako proces, v ktorom dvaja alebo viacerí odborníci pracujú spoločne na dosiahnutí spoločného cieľa a zdieľajú zodpovednosť za výsledky svojej práce. V školskom prostredí môže mať takáto spolupráca rôzne podoby, napríklad spoločné plánovanie pedagogických intervencií, konzultácie pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov alebo koordináciu podpory žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa Hargreavesa a Fullana (2012) predstavuje spolupráca zároveň jeden z významných faktorov profesijného

rozvoja učiteľov. Spoločné riešenie pedagogických situácií umožňuje učiteľom zdieľať skúsenosti, rozvíjať svoje profesijné kompetencie a získavať nové perspektívy na pedagogickú prax. Zároveň môže prispievať k vytváraniu podporujúceho pracovného prostredia a k posilňovaniu profesionálnej kultúry školy. Efektívna interdisciplinárna spolupráca je pritom založená na vzájomnej dôvere, otvorenej komunikácii a jasnom rozdelení kompetencií medzi jednotlivými členmi tímu. Vytváranie podmienok pre takúto spoluprácu predstavuje dôležitú úlohu vedenia školy a zároveň významný predpoklad úspešného fungovania inkluzívne orientovaného školského prostredia.

LEGISLATÍVNE VÝCHODISKÁ SPOLUPRÁCE

Spolupráca medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami je podporovaná aj legislatívnym rámcom Slovenskej republiky. Významnú úlohu v tomto kontexte zohráva najmä zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý umožňuje vytvárať školské podporné tímy ako nástroj podpory inkluzívneho vzdelávania. Podľa uvedeného zákona môže riaditeľ školy vytvoriť školský podporný tím s cieľom zabezpečiť odbornú podporu žiakom, učiteľom a rodičom. Členmi tímu sú spravidla odborní zamestnanci školy, ktorí spolupracujú s učiteľmi pri riešení výchovno-vzdelávacích situácií. Zároveň školský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní zdôrazňuje potrebu vytvárania podmienok pre inkluzívne vzdelávanie a poskytovanie podpory žiakom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. V rámci transformácie systému poradenstva a prevencie sa zároveň posilňuje spolupráca medzi školami a odbornými pracoviskami, čo vedie k väčšiemu dôrazu na multidisciplinárny prístup pri riešení pedagogických problémov.

METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝSKUMU

Cieľom pripravovaného výskumu je skúmať spoluprácu učiteľov primárneho vzdelávania s odbornými zamestnancami, a to z pohľadu pedagógov. Identifikovať faktory, ktoré túto spoluprácu podporujú alebo limitujú.

Výskumné otázky

Na dosiahnutie cieľa sme zvolili nasledovné výskumné otázky:

- Aké sú podľa pedagógov silné a slabé stránky kooperácie s odbornými zamestnancami?
- Aké témy sú najčastejšie predmetom vzájomnej komunikácie medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami?
- Akým spôsobom prejavujú pedagógovia záujem o pomoc odborníkov?
- Kde vidia príležitosti pre zefektívnenie vzájomnej spolupráce?

Výskumné metódy

Na zber dát budú využité dve základné metódy kvalitatívneho výskumu – hĺbkové interview a denník učiteľa. Interview umožňuje získať podrobné informácie o skúsenostiach a názoroch respondentov (Gavora, 2006). Prostredníctvom rozhovorov bude možné získať prvotný pohľad učiteľov na spoluprácu s odbornými zamestnancami. Podľa Maňáka, Šveca a Šveca (2005) predstavuje pedagogický denník osobný dokument, v ktorom učiteľ opisuje situácie zo školského prostredia z vlastnej perspektívy. Záznamy v denníku môžu obsahovať systematický opis konkrétnych pedagogických situácií, reflexiu vlastných postupov, ako aj úvahy o možných riešeníach problémov. Práve subjektívny pohľad autora denníka umožňuje zachytiť aspekty pedagogickej praxe, ktoré by pri jednorazovom rozhovore nemuseli byť identifikované. Denník učiteľa zároveň plní významnú reflexívnu funkciu. Prostredníctvom pravidelného zaznamenávania pedagogických skúseností má učiteľ možnosť analyzovať vlastnú pedagogickú činnosť, zamýšľať sa nad riešením jednotlivých situácií a hľadať nové prístupy k pedagogickej praxi. Reflexívne písanie tak môže podporovať profesijný rozvoj učiteľa a prispievať k hlbšiemu porozumeniu pedagogickým procesom. V pedagogickom výskume sa denníky často využívajú v kombinácii s ďalšími výskumnými metódami, napríklad s rozhovormi alebo pozorovaním. Kombinácia viacerých metód umožňuje porovnať jednotlivé zdroje dát a prispieva k zvýšeniu validity výskumu (Gavora, 2006). V predkladanom výskume bude denník učiteľa využitý ako nástroj dlhodobého zberu dát, prostredníctvom ktorého budú učitelia zaznamenávať situácie súvisiace so spoluprácou s odbornými zamestnancami. Záznamy budú obsahovať opis konkrétnych pedagogických situácií, spôsob komunikácie medzi učiteľom a odborným zamestnancom, ako aj reflexiu učiteľa týkajúcu sa priebehu a výsledku tejto spolupráce. Takto získané údaje budú následne analyzované prostredníctvom obsahovej analýzy s cieľom identifikovať opakujúce sa témy a vzorce v skúsenostiach učiteľov so spoluprácou s odbornými zamestnancami.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku budú tvoriť učitelia primárneho vzdelávania pôsobiaci na základných školách v Slovenskej republike. Do výskumu plánujeme zaradiť učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe a z rôznych typov škôl. Účastníci výskumu budú vybraní zámerným výberom, pričom kritériom výberu bude ich skúsenosť so spoluprácou s odbornými zamestnancami.

Priebeh výskumu

Výskum bude realizovaný v niekoľkých fázach. V prvej fáze budú realizované hĺbkové rozhovory s učiteľmi primárneho vzdelávania s cieľom získať prvotný pohľad na ich skúsenosti so spoluprácou s odbornými zamestnancami. V druhej fáze budú učitelia viesť osobné pedagogické denníky, v ktorých budú zaznamenávať situácie zo svojej pedagogickej praxe súvisiace so spoluprácou s zamestnancami. Následne budú získané denníkové záznamy analyzované pomocou obsahovej analýzy. Na základe výsledkov analýzy budú realizované doplnujúce rozhovory s cieľom hlbšie interpretovať získané zistenia.

Etické aspekty výskumu

Pri realizácii kvalitatívneho výskumu je potrebné venovať pozornosť etickým aspektom výskumného procesu. Účastníci výskumu budú vopred informovaní o cieľoch výskumu, spôsobe zberu a spracovania dát a o možnosti kedykoľvek z výskumu odstúpiť bez negatívnych dôsledkov. Účasť vo výskume bude dobrovoľná a založená na princípe informovaného súhlasu. Zároveň bude zabezpečená anonymita a dôvernosť získaných údajov. Pri spracovaní dát budú odstránené identifikačné údaje, ktoré by mohli viesť k identifikácii konkrétnych respondentov alebo škôl. Získané údaje budú využité výlučne na výskumné účely a spracované spôsobom, ktorý zabezpečí ochranu citlivých informácií. Keďže súčasťou výskumu bude aj vedenie pedagogického denníka, bude potrebné zohľadniť primeranú mieru výskumnej záťaže účastníkov. Z tohto dôvodu bude forma zaznamenávania údajov nastavená tak, aby nezasahovala nadmerne do pracovných povinností učiteľov.

Očakávané prínosy výskumu

Očakáva sa, že výsledky výskumu prispejú k lepšiemu pochopeniu spolupráce medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a odbornými pedagogickými zamestnancami v prostredí základnej školy. Výskum môže zároveň identifikovať faktory, ktoré túto spoluprácu podporujú alebo naopak limitujú, a poskytnúť odporúčania pre pedagogickú prax s cieľom zefektívniť spoluprácu medzi jednotlivými aktérmi školského prostredia.

ZÁVER

Spolupráca medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a odbornými zamestnancami predstavuje dôležitý predpoklad efektívneho fungovania inkluzívne orientovaného vzdelávacieho systému. Napriek tomu, že legislatíva aj odborná literatúra zdôrazňujú význam tejto spolupráce, jej reálna podoba v praxi môže byť rôznorodá. Predkladaný príspevok predstavuje teoretické a metodologické východiská pripravovaného výskumu zameraného na skúmanie spolupráce medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a odbornými zamestnancami. Výsledky výskumu môžu prispieť k lepšiemu pochopeniu tejto problematiky a k formulovaniu odporúčaní pre pedagogickú prax.

Literatúra

- ARIANI, A.; WAHYUDI, M.; RUGAIYAH, R. 2019. Inclusive education: cooperation between class teachers, special teachers, parents to optimize development of special needs children. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1(5), 396–399. [online]. [cit. 2026-03-10]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/335669484_Inclusive_Education_Cooperation_Between_Class_Teachers_Special_Teachers_Parents_to_Optimize_Development_of_Special_Needs_Childrens
- BEŽÁKOVÁ, J. a kol. 2022. Školský podporný tím. Teoretický a praktický sprievodca. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, 2022. ISBN 978-80-89698-32-5.

FRIEND, M.; COOK, L. 2010. *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. 6th ed. Boston: Pearson. [online]. [cit. 2026-03-10]. Dostupné na: https://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Friend-et-al-2010_coteaching.pdf

GAVORA, P. 2006. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. 2005. Slovník pedagogické metodologie. Brno : Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-210-3802-0.

RIPLEY, S. 2023. Collaboration between general and special education teachers. In: *TeacherVision*. [online]. [cit. 2026-03-10]. Dostupné na: <https://www.teachervision.com/teaching-strategies/collaboration-between-general-and-special-education-teachers>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2019. *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*. [online]. [cit. 2026-03-10]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*. [online]. [cit. 2026-03-10]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Autor

Mgr. Miroslava Hrtánková

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, Bratislava

hrtankova10@uniba.sk

VNÍMÁNÍ RASY A IDENTITY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ: REFLEXE UČITELŮ NAD AFRO-BRAZILSKOU LITERATUROU

Kristina Chalupná Jínová

Abstrakt

Článek analyzuje recepcii současné afrobrazílské prózy v prostředí brazilských středních škol, přičemž literaturu chápe jako aktivní kulturní artefakt vstupující do společenské reality. Pozornost soustřeďuje na napětí mezi federální legislativou (zákon č. 10.639/03), která ukládá povinnost vyučovat afro-brazilskou historii a kulturu, a reálnou školskou praxí v státě Paraná, poznačenou nedávnými cenzurními zásahy.

*Jadrem studie je kvalitativní mikrosonda založená na hlubkových rozhovorech s učitelkami literatury o práci s dvoma oceňovanými romány: *Torto Arado* (Itamar Vieira Junior) a *O Aveloso da Pele* (Jeferson Tenório). Autorka analyzuje dva odlišné modely pedagogického přístupu – od kritické reflexie strukturálního rasismu v materiálně obmedzených podmínkách až po model „selektivního přijetí“, kde jsou konfliktní tématy vytěšňovány v prospech institucionálního pokoje. Významným metodologickým zistením je fenomén „ticha“ oslovených pedagogů, který indikuje vysokou mieru kontroverzie a politizácie skúmaných diel. Výsledky naznačujú, že školské kurikulum nie je neutrálnym priestorom, ale dejiskom ideologických sporov o podobu brazilskej identity.*

Klíčová slova: afro-brazilská literatura, školská cenzúra, identita, Jeferson Tenório, Itamar Vieira Junior.

ÚVOD

Tento článek vychází z disertačního výzkumu *Afro-brazilská kulturní identita v současné brazilské próze*. Současná brazilská románová próza je zde chápána především jako kulturní artefakt, který aktivně vstupuje do společenské reality. Spoluutváří tak představy o identitě, poskytuje jazyk pro pojmenování zkušenosti a ovlivňuje, jaká témata jsou ve veřejném prostoru vnímána jako citlivá, konfliktní či naopak běžně přijímaná. Pozornost se proto nesoustředí pouze na tematiku a estetiku analyzovaných románů, ale i na institucionální zacházení s těmito texty. V kontextu tohoto příspěvku je důraz kladen především na situace, kdy se román stává učebním materiálem a současně předmětem veřejných sporů. Zatímco disertační práce propojuje literárněvědnou analýzu románů se sociálně-antropologickými postupy (terénním výzkumem, polostrukturovanými rozhovory a sledováním digitálních diskurzů), tento článek z uvedeného rámce vyčleňuje především empirickou perspektivu a soustředí se na školní praxi práce s vybranými romány. Cílem tohoto příspěvku je představit kvalitativní mikrosundu založenou na rozhovorech s učitelkami literatury v brazilském státě Paraná. Text si následně klade za cíl zmapovat jejich zkušenosti s výběrem děl, zajištěním dostupnosti těchto textů a způsoby otevírání tématu afro-brazilské identity ve výuce.

Jádro analyzovaného korpusu tvoří dva romány současné brazilské prózy, které se v Brazílii staly bestsellery a zároveň získaly nejprestižnější literární ocenění *Prêmio Jabuti* (v českém kontextu volně přirovnatelné k Magnesii Liteře, ve slovenském k Anasoft liteře). Jde o román *Torto Arado* (2019) Itamara Vieiry Juniora, který získal *Prêmio Jabuti* v kategorii *Romance Literário* (Prêmio Jabuti, 2020), a o román *O Averso da Pele* (2020) Jefersona Tenória, oceněný ve stejné kategorii o rok později (Prêmio Jabuti, 2021). Pro slovenský publikační kontext je podstatné, že oba tituly vyšly i slovensky: *Pokrivený pluh* (přel. Zuzana Greksáková, 2023) a *Pod kožou* (přel. Silvia Slaničková, 2024).

Oba vybrané romány představují vhodný materiál pro srovnání afro-brazilské zkušenosti, neboť ji zasazují do výrazně odlišného sociálního i geografického prostředí. První román *Torto Arado* (2019), čtenáře zavádí na bahijský venkov do prostředí quilombolské komunity. Skrze životní osudy sester Bibiany a Belonísie autor přibližuje realitu lidí žijících v dlouhodobé závislosti na velkostatkářských strukturách. Román tematizuje hluboký vztah k půdě, dědictví otroctví a duchovní zakotvení komunity, které se projevuje skrze rituály a vazbu na předky.

Naproti tomu román *O Averso da Pele* (2020) zachycuje afro-brazilský život v prostředí současného brazilského velkoměsta Porto Alegre. Vypravěč Pedro se zde skrze rodinnou paměť vrací k osudu svého otce Henriqua, afro-brazilského učitele literatury. Román nám skrze toto vyprávění odkrývá každodenní dopady strukturálního rasismu, od školního prostředí a mezilidských vztahů až po střety s policií. V tomto románu je identita tematizována skrze každodenní situace a střety s institucemi.

AFRO-BRAZILSKÁ LITERATURA JAKO PŘEDMĚT POLITICKÉHO BOJE

Uplynulo již více než dvacet let od přijetí zákona č. 10.639/03, který v Brazílii novelizoval školský zákon a zavedl povinnou výuku afro-brazilské historie a kultury napříč celým kurikulem. Tato legislativní úprava měla ukončit dlouhé období marginalizace afro-brazilských témat ve vzdělávacím systému. Na federální úrovni je tento závazek podporován skrze masivní logistický aparát *Národního programu knihy a didaktického materiálu* (PNLD – *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*), jehož cílem je hodnotit, nakupovat a distribuovat materiály pro veřejné školy v celé zemi (MEC, 2024).

Právě díky tomuto programu byly do veřejných středních škol distribuovány miliony výtisků současné beletrie, včetně oceňovaných románů *Torto Arado* a *O Averso da Pele*. Odborné komise tyto tituly schválily jako pedagogicky vhodné, čímž se dostaly do školních knihoven a staly se součástí oficiálně doporučených děl pro práci se studenty.

Při pohledu na oficiální dokumenty a statistiky distribuce knih by se mohlo zdát, že integrace afro-brazilské literatury do výuky je úspěšně vyřešeným administrativním úkolem. Realita ve školních třídách však odhaluje hluboký rozpor mezi federálním schválením knih a jejich skutečným přijetím v jednotlivých regionech. Tento střet mezi zákonnou povinností a reálnou praxí se naplno projevil v roce 2024.

Zatímco román *Torto Arado* prochází školním prostředím bez větších potíží, román *O Averso da Pele* vyvolal silnou vlnu odporu. Stát Paraná na jihu Brazílie se stal epicentrem kontroverzí,

ale administrativní příkazy k odstranění knihy ze školních knihoven zasáhly také státy Goiás a Mato Grosso do Sul (Fiquem Sabendo, 2024). Kniha zde čelila cenzuře ze strany regionálních vzdělávacích autorit, a to navzdory svému schválení ministerstvem školství.

Jako oficiální důvod se uváděla přítomnost nevhodných výrazů a pasáží s explicitním či sexualizovaným jazykem. V tomto kontextu však lze stažení knihy číst spíše jako symptom širšího napětí kolem strukturálního rasismu a policejního násilí. Jde o témata, která román artikuluje a která se v konzervativnějším regionálním klimatu snadno stávají předmětem veřejných kulturních sporů (Almeida, 2024).

Tato situace jasně odhaluje, že školní kurikulum není neutrálním prostorem předávání vědomostí, ale stává se bojištěm odlišných ideologických proudů.

POSTUP SBĚRU DAT

Rozpor mezi oficiálním schválením románu a jeho následným stahováním z některých školních kontextů ukázal potřebu zkoumat, jaké procesy probíhají přímo ve školách. Pro účely výzkumu byly proto uskutečněny polostrukturované rozhovory se středoškolskými učiteli literatury v Brazílii, zaměřené na jejich zkušenosti s romány *O Averso da Pele* a *Torto Arado* v rámci státního programu PNLD. Osloveno bylo přibližně 50 středoškolských pedagogů ze států, v nichž byl román *O Averso da Pele* cenzurován a stahován ze školních knihoven. Úvodní e-mail byl standardní žádostí o polostrukturovaný rozhovor. Na tuto obecně formulovanou výzvu reagovala většina oslovených alespoň krátkou odpovědí. V okamžiku, kdy bylo v navazující komunikaci výslovně uvedeno, že rozhovor se má týkat zejména románu *O Averso da Pele*, zájem rychle opadl, část pedagogů účast přímo odmítla a značná část komunikaci bez vysvětlení ukončila. Z přibližně padesáti oslovených nakonec s rozhovorem souhlasily pouze dvě učitelky.

Takto vysokou míru odmítnutí nelze chápat pouze jako metodologické omezení sběru dat. V rámci tohoto výzkumu představuje vzniklé ticho také analyticky relevantní materiál, který vypovídá o podmínkách, za nichž je možné (nebo nemožné) o daném tématu veřejně hovořit. V návaznosti na pojetí „ticha jako data“ (O’Keeffe, 2025) může být přerušeni komunikace a absence odpovědi čtena jako indikátor nejistoty, opatrnosti či obav spojených s tematizací kontroverzního díla. Analýza je proto pojata jako kvalitativní mikro případová studie a soustředí se na dvě hloubkové výpovědi, jejichž analytická váha se zvyšuje právě v kontrastu s absencí dalších hlasů.

Rozhovory proběhly v portugalštině, což umožnilo zachytit autentický jazyk výpovědí v průběhu sběru dat. Pro účely tohoto článku však budou vybrané pasáže překládány do češtiny a místy parafrázovány. Doslovné výpovědi respondentek jsou uvedeny v překladu autorky, zatímco parafráze slouží výhradně ke shrnutí delších pasáží. Celý výzkum navíc respektoval etické zásady. Byly získány informované souhlasy a v textu je důsledně oddělena přímá řeč respondentek od následné analýzy.

MARGARETH BARBOSA

První případová studie z menšího města Jandaia do Sul přináší vhled do prostředí státní civilně-vojenské školy (*colégio cívico-militar*). Učitelka Margareth Barbosa, pedagožka s

osmadvacetiletou praxí, ve své výpovědi zdůrazňuje, že místní prostředí nabízí jen velmi omezený přístup ke kulturním institucím, jako jsou muzea, divadla nebo kina (Barbosa, 2024). Právě v této situaci získává školní četba zvláštní význam, protože knihy představují jeden z mála pravidelně dostupných způsobů kontaktu s širším kulturním světem. Jak sama říká: „*Naše kultura se v podstatě redukuje na tohle [knihy]. Když je studentům představíme, oči se jim rozzáří*“ (Barbosa, 2024).

Zkušenost respondentky s románem *O Averso da Pele* ukazuje, že impulsem k zařazení kritické afro-brazílské literatury do výuky nemusí být primárně kurikulum, ale veřejná debata. Margareth popisuje, že prvotní motivací byla právě mediální polemika: „*Neznali jsme Jefersona Tenória, ale probudila v nás zvědavost ta kontroverze, která se kolem díla vytvořila. Tak jsme s kolegy běželi zjistit, co je to za knihu*“ (Barbosa, 2024). Současně respondentka velmi přesně pojmenovává materiální situaci školy. V knihovně podle jejích slov chybějí nové tituly a fond tvoří převážně starší knihy, zatímco digitální platforma sice rozšiřuje přístup ke čtení, ale napříč ročníky často nabízí opakovaně stejné texty (Barbosa, 2024). Tento kontext se naplno projevil i při práci s románem *O Averso da Pele*. Přestože se Margareth rozhodla text do výuky zařadit, škola měla k dispozici pouze jeden fyzický výtisk, což ovlivnilo rozsah práce s knihou (Barbosa, 2024). Respondentka však zdůrazňuje, že i za těchto podmínek bylo možné se studenty otevírat tématu identity a strukturálního rasismu. Výpověď tak ukazuje, že pedagogická práce s literaturou v menším městě je výrazně určována materiálními podmínkami, ale současně závisí i na schopnosti vyučující hledat způsoby, jak s textem pracovat navzdory omezené dostupnosti knih.

Knihu zároveň vnímá jako důležitou právě proto, že se dotýká témat, která část společnosti stále odmítá: „*Je to dílo polemické, protože naše společnost s těmito tématy stále neumí zacházet*“ (Barbosa, 2024). Margareth zároveň výslovně odmítá chápat literaturu jako izolovaný doplněk výuky. Ve své výpovědi zdůrazňuje, že práce s literaturou má smysl právě tehdy, když propojuje klasické a současné texty a vede studenty k širšímu porozumění společnosti. Připomíná, že už v kanonických autorech byly přítomné otázky rasismu, sociální nerovnosti i postavení žen, a právě tato kontinuita je pro školní práci důležitá (Barbosa, 2024). Literatura podle ní nepůsobí sama o sobě, ale v kombinaci s dalšími vzdělávacími nástroji výrazně přispívá k formování „kritického“, „autonomního“ a společensky orientovaného žáka (Barbosa, 2024).

Margarethin pohled na sociální proměny je výrazně skeptický a opírá se o historickou paralelu. Podle respondentky současná literatura často pojmenovává tytéž nerovnosti, které byly přítomné už v 19. století: „*Bohužel se toho moc nezměnilo. Věřím, že jsme si jen udělali melír a oblékli si jiné šaty*“ (Barbosa, 2024). Tento důraz na kontinuitu se promítá i do její kritiky školních akcí, například *Dne černošského uvědomění (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra)*⁶. Pokud se práce s afro-brazílskými tématy omezuje na jednorázové projekty, hodnotí

⁶ *Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra* (20. listopadu) je v Brazílii den věnovaný afro-brazílské historii, rasismu a kulturnímu dědictví. Připomíná Zumbiho dos Palmares, vůdce quilomba Palmares (komunity uprchlých zotročených Afričanů a jejich potomků) a symbol odporu proti otroctví. Od roku 2023 má tento den

ji jako prázdné gesto: „*Dělá se práce, plakát a podobně, ale bez hlubšího smyslu... je to předstírání... Tuto kulturu musíme žít a respektovat, ne ji jen prezentovat v jeden konkrétní den*“ (Barbosa, 2024). Jako cíl formuluje stav, kdy by afro-brazilská historie a kultura byly ve výuce přítomné průběžně a samozřejmě.

Případ Margareth ukazuje, že práce s afro-brazilskou literaturou ve škole je formována místními podmínkami a rozhodnutími konkrétní vyučující. Mediální kontroverze kolem *O Avesso da Pele* zde paradoxně fungovala jako podnět ke čtení a k aktivnímu vyhledání románu (Barbosa, 2024). Současně se ukazuje rozdíl mezi formální dostupností titulů a materiální realitou školních knihoven. Škola měla k dispozici pouze jeden fyzický výtisk, což pro běžnou třídní práci představuje zásadní omezení a ovlivňuje rozsah i formu práce s románem

Margareth mluví o literatuře jako o prostředku, který studentům umožňuje pojmenovat zkušenosti a rozvíjet kritické uvažování (Barbosa, 2024). Pro interpretaci této pozice je užitečné pojetí postkoloniálního myslitele Stuarta Halla, který identitu charakterizuje jako proces, který se utváří „uvnitř reprezentace“. Dle Halla významy identity vznikají v tom, jak se zkušenost vypráví, jak je interpretována a jaké pojmy jsou pro ni ve veřejném prostoru k dispozici (Hall, 1996, s. 4–5). V rámci školního prostředí se tento mechanismus promítá do toho, jak vyučující text rámuje a jaké interpretace považuje za důležité. Výběr románu a způsob práce s ním tak přímo ovlivňují, jaké významy afro-brazilské zkušenosti se ve třídě zpřítomní a jak budou žáci na celou problematiku nahlížet.

GISELAINE PEREIRA DE FARIAS

Odlisný vhled do školní praxe v Paraná nabízí rozhovor s profesorkou Giselaïne Pereira de Farias, která působí na soukromé křesťanské škole (*Escola Cristã*) v Curitiba. Respondentka uvádí, že během školního roku pracuje v hodinách s brazilskými literárními díly a že pro jednotlivé třídy volí „*texty specifické pro věkovou skupinu*“ (Farias, 2024).

Výběr děl je institucionálně ukotvený a probíhá s předstihem ve spolupráci s vedením školy. Jak uvádí, „...*rozhodnutí o tom, která díla se budou během školního roku probírat, se vždy diskutuje během předchozího roku v rozhovoru s koordinací a ředitelstvím školy*“ (Farias, 2024). Kritériem výběru je mimo jiné „...*kontext, který příběh přináší, a dopad, jaký může mít na život studentů*“ (Farias, 2024). V tomto prostředí respondentka zároveň zdůrazňuje, že se nesetkává s negativními reakcemi rodičů na začleňování afro-brazilských témat (Farias, 2024).

Giselainina zkušenost s románem *Torto Arado* je vystavěna především na emocionálním účinku příběhu. Román označuje za dojemný a zdůrazňuje, že děj čtenáře připoutá a vyvolává potřebu pokračovat ve čtení (Farias, 2024). Právě tento zájem studentů vedl k tomu, že ve třídě vznikl doprovodný projekt, který původně nebyl součástí ročního plánu. Respondentka to formuluje jednoznačně: „*Mým žákům se dílo líbilo natolik, že jsme o knize vytvořili práci, která nebyla v*

status celostátního státního svátku; v roce 2024 se proto poprvé slavil v celobrazilském měřítku (Brasil, 2023; Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2024).

harmonogramu“ (Farias, 2024). V jejím podání je navíc důležité i literární ocenění, které vnímá jako „*velké uznání autorova psaní*“ (Farias, 2024). Tím se román rámuje především jako kvalitní a působivé vyprávění, které je ve školním prostředí dobře přijímané.

Podstatným momentem rozhovoru je fakt, že Giselaine uvádí práci pouze s *Torto Arado*, zatímco zároveň konstatuje, že s románem *O Avesso da Pele* ve výuce nepracuje (Farias, 2024). K tomuto rozhodnutí však neposkytuje bližší zdůvodnění a neupřesňuje, zda jde o její osobní volbu, nebo o výsledek školního schvalovacího procesu. V kontextu důrazu na „*dopad příběhu*“ a na bezkonfliktní školní klima se toto nevysvětlené vynechání jeví jako významné, protože ukazuje, že i při deklarovaně pozitivním vztahu k afro-brazilským tématům mohou být jednotlivé tituly do výuky vybírány selektivně.

Giselainin způsob uvažování o afro-brazilské historii a kultuře klade důraz na „původ“ a „dědictví“ jako součást národní identity. Sama to shrnuje slovy, že Brazílie je „...*země s mnoha potomky černochů, bývalých otroků, s velkou historií*“ (Farias, 2024). Regionální rozdíly v recepci a cenzurních sporech pak vysvětluje převážně demograficky. Na otázku, proč se kontroverze kolem některých děl objevují zejména na jihu, odpovídá: „...*věřím, že je to tím, že jih země patří k regionům s nejnižším podílem afro-brazilské populace*“ (Farias, 2024). Tento typ vysvětlení přesouvá pozornost od institucionálního a politického konfliktu k regionální skladbě obyvatelstva a zároveň ukazuje, jak lze školní práci s afro-brazilskou literaturou rámovat způsobem, který zůstává kompatibilní s deklarovanou školní harmonií.

Giselainina zkušenost odhaluje model „selektivního přijetí“. Afro-brazilská literatura je ve výuce vítána, pokud přináší emoce, literární kvalitu a bezpečný návrat do historie, jako v případě *Torto Arado*. Jakmile by však text mohl vyvolat současný konflikt, jako *O Avesso da Pele*, ze seznamu četby tiše mizí. Vysvětlování cenzury pomocí demografie („*je tu málo potomků otroků*“) pak funguje jako určitá clona. Umožňuje škole ignorovat politický rozměr celého sporu a udržovat iluzi, že výuka literatury je neutrální prostor, kde o výběru knih rozhoduje pouze jejich kvalita a věková přiměřenost, nikoliv ideologie.

ZÁVĚR

Předložená mikrosonda ukazuje, že samotná legislativní opora a institucionální distribuce knih nestačí k tomu, aby se afro-brazilská literatura stala skutečně živou součástí školní výuky. Ačkoli federální rámec (zákon č. 10.639/03 a program PNLD) vytváří formální podmínky pro začleňování afro-brazilských témat do školního kurikula, konkrétní podoba výuky se v praxi utváří až na úrovni jednotlivých škol a učitelů. Právě zde se rozhoduje, zda bude literární text čten jako prostředek kritické reflexe současné společnosti, nebo zda zůstane přijatelný pouze v „bezpečné“ podobě, která nenarušuje institucionální klid.

Analýza obou rozhovorů ukázala dva odlišné modely pedagogické práce. V případě Margareth Barbosa se potvrzuje, že i v materiálně omezených podmínkách a v kulturně periferním prostředí může literatura fungovat jako prostor pro rozvoj kritického myšlení a pro otevírání témat strukturálního rasismu. Současně se na tomto příkladu výrazně ukázal rozdíl mezi formální dostupností knih a jejich skutečnou materiální přítomností ve škole. Případ jediného

fyzického výtisku románu *O Averso da Pele* ukazuje, že překážkou nemusí být pouze explicitní zákaz, ale i praktická nedostupnost textu.

Výpověď Giselaire Pereira de Farias naopak zpřítomňuje model selektivního přijetí afro-brazílské literatury, který je sice kompatibilní s institucionálním rámcem školy, zároveň však omezuje konfliktní potenciál vybraných děl. Afro-brazílská témata jsou zde přijímána tehdy, pokud mohou být rámována jako literárně hodnotná, emocionálně působivá a pedagogicky „bezpečná“. Zároveň se ukazuje, že selektivita neprobíhá pouze mezi afro-brazílskou a ostatní literaturou, ale i uvnitř samotného afro-brazílského korpusu. Rozdílné zacházení s romány *Torto Arado* a *O Averso da Pele* tak představuje jedno z klíčových zjištění článku.

Z metodologického hlediska se jako podstatný výsledek ukázalo také „ticho“ oslovených pedagogů. Skutečnost, že po upřesnění tématu rozhovoru (román *O Averso da Pele*) většina původně reagujících učitelů komunikaci přerušila, nelze chápat pouze jako technický problém výzkumu. V rámci této studie jde o analyticky významný signál, který vypovídá o citlivosti tématu a o podmínkách, za nichž je možné o rasismu a školní četbě veřejně mluvit.

Přínos článku spočívá nejen v popisu dvou konkrétních pedagogických zkušeností, ale především v pojmenování mechanismů, které zprostředkovávají vztah mezi literaturou, školou a veřejným konfliktem. Výsledky naznačují, že při zkoumání školní recepce afro-brazílské literatury je třeba sledovat současně institucionální rámec, materiální podmínky dostupnosti knih a interpretační praxi vyučujících. Teprve jejich propojení ukazuje, proč se některé texty ve škole stabilizují jako přijatelné, zatímco jiné se stávají předmětem opatrnosti, mlčení nebo otevřeného odporu.

V širším kontextu disertačního výzkumu tato zjištění podporují tezi, že literatura nevstupuje do společnosti pouze jako estetický objekt, ale také jako aktivní kulturní činitel. Ve školním prostředí se tento rozměr ukazuje obzvlášť zřetelně: román zde není jen textem k interpretaci, ale i médiem, skrze které se vyjednává, jaké zkušenosti, dějiny a podoby identity budou ve veřejném prostoru slyšitelné.

Literatura:

ALMEIDA, D. 2024. Livro O Averso da Pele volta a ser alvo de censura; agora no Paraná. [online]. In *Agência Brasil*. [cit. 2026-02-18]. Dostupné na internete: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/livro-o-averso-da-pele-volta-ser-alvo-de-censura-agora-no-parana>>.

BARBOSA, M. S. 2024. Polostrukturovaný rozhovor s autorkou výzkumu. Colégio Estadual Cívico-Militar, Jandaia do Sul (Paraná, Brazílie), 6. 11. 2024. Osobní archiv autorky.

BRASIL. 2003. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Planalto. [online]. [cit. 2026-02-12]. Dostupné na internete: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

BRASIL. 2023. Lei n.º 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Planalto. [online]. [cit. 2026-02-21]. Dostupné na internete: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm>.

FARIAS, G. P. 2024. Polostrukturovaný rozhovor s autorkou výzkumu. Escola Cristã de Curitiba, Curitiba (Paraná, Brazílie), 6. 11. 2024. Osobní archiv autorky.

FIQUEM SABENDO. 2024. Veja parecer do MEC que avaliou “O Averso da Pele” para o Programa Nacional do Livro; obra foi alvo de censura de secretarias estaduais. [online]. In *Fiquem Sabendo*. [cit. 2026-02-12]. Dostupné na internete: <<https://fiquemsabendo.com.br/educacao/veja-parecer-do-mec-que-avaliou-o-averso-da-pele-para-o-programa-nacional-do-livro-obra-foi-alvo-de-censura-de-secretarias-estaduais>>.

HALL, S. 1996. Who Needs ‘Identity’? In HALL, S., DU GAY, P. (eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE, s. 1–17. ISBN 978-0-7619-6918-0.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 2024. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). [online]. Gov.br. [cit. 2026-02-12]. Dostupné na internete: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld>>.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME. 2024. Pela primeira vez, feriado da Consciência Negra é nacional. [online]. Gov.br. [cit. 2026-02-21]. Dostupné na internete: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/pela-primeira-vez-feriado-da-consciencia-negra-e-nacional>>.

PRÊMIO JABUTI. 2020. Premiados 2020. [online]. Câmara Brasileira do Livro. [cit. 2026-02-15]. Dostupné na internete: <<https://www.premiojabuti.com.br/jabuti/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2020>>.

PRÊMIO JABUTI. 2021. Premiados 2021 – Literatura – Romance Literário. [online]. Câmara Brasileira do Livro. [cit. 2026-02-15]. Dostupné na internete: <<https://www.premiojabuti.com.br/jabuti/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2021>>.

TENÓRIO, J. 2020. *O Averso da Pele*. São Paulo: Companhia das Letras. ISBN 978-85-359-3339-0.

TENÓRIO, J. 2024. *Pod kožou*. Přel. Silvia Slaničková. Bratislava: Portugalský inštitút. ISBN 978-80-973915-4-1.

VIEIRA JUNIOR, I. 2023. *Pokrivený pluh*. Přel. Zuzana Greksáková. Bratislava: Portugalský inštitút. ISBN 978-80-973915-8-9.

VIEIRA JUNIOR, I. 2019. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia. ISBN 978-65-5692-719-0.

Autor

Mgr. Kristina Chalupná Jínová

Ústav románských jazyků a literatur

Filozofická fakulta, Masarykova Univerzita v Brně

Gorkého 57/7, 602 00 Brno, Česká republika

jinova.kristina@gmail.com

UKOTVENIE KONŠTRUKTU HRY V DISKURZOCH RODIČOV VO VÝCHOVE DETÍ

Simona Chicevič

Dušan Kostrub

Abstrakt

Štúdia sa zameriava na diskurz hry v živote dieťaťa vo veku do 10 rokov tak, ako je artikulovaný v rodičovských výpovediach. Cieľom výskumu je interpretovať významy hry, ich diskurzívne zdroje a spôsoby ich ukotvenia v každodennej rodičovskej praxi. Výskum je situovaný v kvalitatívnom diskurzívnom rámci, ktorý jazyk považuje za aktívny prostriedok konštruovania sociálnej reality detstva a rodičovstva. Empirický materiál bol získaný prostredníctvom diskurzívnych rozhovorov s rodičmi. Analýza sa sústreďuje na opakujúce sa diskurzívne vzorce, jazykové formulácie a mechanizmy legitimizácie hry v rodičovskom diskurze, vrátane odkazov na odborné authority, normatívne očakávania a spoločenské reprezentácie detstva. Zistenia ukazujú, že hra je v rodičovskom diskurze konštruovaná ako prirodzená a samozrejímavá súčasť detstva, ako prostriedok vývinu a učenia, ako významný priestor vzťahovej blízkosti medzi rodičom a dieťaťom, ale zároveň aj ako oblasť podliehajúca regulácii, časovým limitom a rodičovskej kontrole. Rodičovské výpovede reprodukovujú diskurz hry ako hodnoty, ktorá je legitimizovaná prostredníctvom všeobecných odkazov na odbornosť a „správne“ rodičovstvo, pričom konkrétne zdroje sú často ponechané v neurčitej rovine. Štúdia poukazuje na napätie medzi diskurzom voľnej hry a diskurzom výkonu, organizovanosti a rodičovskej zodpovednosti. Výsledky prispievajú k porozumeniu spôsobov, akými sa hra diskurzívne ukotvuje v rodičovskom prostredí a ako tieto diskurzy formujú každodenné rodičovské praktiky.

Kľúčové slová: detská hra, rodičovský diskurz, diskurzívna analýza, rodičovstvo, detstvo

ÚVOD

Hra patrí medzi základné a zdanlivo samozrejímavé prvky detstva, ktoré sú v súčasnom odbornom aj verejnom priestore silno normatívne nasýtené. V pedagogickom, psychologickom aj rodičovskom diskurze je hra často prezentovaná ako prirodzená, nevyhnutná a vývinovo prospešná súčasť detského sveta, pričom jej význam býva spájaný s učením, vývinom schopností, vzťahovou blízkosťou či kvalitou rodičovského pôsobenia (Smith, 2010; Brown, 2014). Súčasne však viacerí autori upozorňujú, že hra nie je univerzálnou ani hodnotovo neutrálnou kategóriou, ale javom hlboko zakotveným v kultúrnych, sociálnych a historických kontextoch, v rámci ktorých nadobúda rozdielne významy a funkcie (Lancy, 2015; Smith, 2010). Detstvo aj hra sa tak ukazujú ako sociálne konštruované fenomény, ktorých významy nie sú dané „samé osebe“, ale sú priebežne utvárané prostredníctvom odborného, inštitucionálneho aj každodenného jazyka (Štech, 2011; Rýdl, 2019). Diskurzívna psychológia vychádza z predpokladu, že jazyk neodráža realitu, ale aktívne sa podieľa na jej utváraní a

stabilizovaní v sociálnych praktikách (Potter a Wetherell, 1987; Wetherell, 2012). Rodičovské výpovede o hre preto nepredstavujú len opis každodennej praxe, ale zároveň plnia funkciu legitimizácie rodičovských rozhodnutí, regulácie správania dieťaťa a ukotvenia rodičovskej identity. V tomto zmysle je hra konštruovaná nielen ako aktivita dieťaťa, ale aj ako normatívne a hodnotovo významná oblasť rodičovského konania, ktorá je jazykovo vyjednávaná v napätí medzi diskurzmi voľnosti, vývinu, výkonu a rodičovskej zodpovednosti (Štech, 2011; Zatloukal, 2020). V tomto kontexte sa štúdia zameriava na zodpovedanie výskumnej otázky, ako rodičia diskurzívne konštruujú a legitimizujú význam hry v živote dieťaťa a aké diskurzívne zdroje pri tom mobilizujú vo svojich výpovediach.

KONCEPTUÁLNY RÁMEC VÝSKUMU

Konceptuálny rámec výskumu vychádza z diskurzívnej psychológie, ktorá jazyk chápe ako aktívny nástroj sociálnej praxe, prostredníctvom ktorého sú konštruované, stabilizované a legitimizované významy každodenných javov (Potter a Wetherell, 1987; Wetherell, 2012). Diskurz v tomto poňatí nepredstavuje len súbor vyjadrení alebo tematických obsahov, ale súbor jazykových praktík, prostredníctvom ktorých subjekty výskumu organizujú svoje skúsenosti, pozície a konanie v sociálnom svete. Význam hry v živote dieťaťa je preto v tejto štúdii chápaný nie ako objektívne daná alebo univerzálna kategória, ale ako diskurzívne konštruovaný jav, ktorého podoba je utváraná v rodičovských výpovediach v závislosti od dostupných diskurzívnych zdrojov a kontextov. Základným analytickým pojmom je diskurzívna praktika, ktorou sa rozumejú opakujúce sa spôsoby používania jazyka, prostredníctvom ktorých rodičia vykonávajú určité sociálne a významotvorné činnosti, ako je legitimizácia vlastného rodičovského konania, naturalizovanie určitých predstáv o detstve alebo morálne hodnotenie výchovných postupov (Potter, 2003; Wetherell, 1998). Diskurzívne praktiky nie sú interpretované ako individuálne komunikačné štýly, ale ako súčasť širších diskurzívnych repertoárov, ktoré sú v danom sociálnom prostredí kultúrne dostupné a zdieľané. V rámci tejto štúdie sú identifikované diskurzívne praktiky zovšeobecňovania, odkazovania na autoritu, normalizovanie, ospravedlňovania a naturalizovanie, prostredníctvom ktorých rodičia konštruujú význam hry ako samozrejmej, správnej alebo nevyhnutnej súčasti detstva. Diskurzívne praktiky sú vždy ukotvené v širších diskurzívnych kontextoch, ktoré tvoria referenčné rámce pre rodičovské vyjadrovanie sa o hre. Diskurzívny kontext v tomto výskume označuje súbor sociálnych, kultúrnych a skúsenostných vplyvov, ku ktorým rodičia vo svojich výpovediach explicitne alebo implicitne odkazujú, napríklad osobnú rodičovskú skúsenosť, odborné a pedagogické diskurzy, mediálne a spoločenské naratívy či generačné porovnávania. Tieto kontexty nevysvetľujú správanie rodičov kauzálnne, ale poskytujú významové zdroje, prostredníctvom ktorých rodičia interpretujú a legitimizujú svoje postoje k hre. Výskum sa opiera o predpoklad, že rodičovské výpovede nie sú transparentným odrazom vnútorných presvedčení, ale miestom aktívneho vyjednávania významov a pozícií. Konceptuálny rámec tak umožňuje analyzovať, ako rodičia prostredníctvom jazyka nielen hovoria o hre, ale zároveň konštruujú obraz detstva, rodičovstva a vlastnej rodičovskej kompetencie. Tento prístup umožňuje zachytiť napätia medzi rôznymi diskurzmi hry a poukázať na mechanizmy,

prostredníctvom ktorých sa hra v rodičovskom diskurze ukotvuje ako hodnotovo významná, no zároveň regulovaná súčasť každodennej výchovnej praxe.

METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Ontologicko-epistemické východisko

Výskum je ukotvený v konštrukcionistickom ontologicko-epistemickom východisku, ktoré vychádza z predpokladu, že významy detstva, rodičovstva a výchovy nie sú objektívne dané ani stabilné, ale vznikajú v sociálnych a jazykových praktikách, prostredníctvom ktorých sú interpretované, vyjednávané a legitimizované v konkrétnych kontextoch (Burr, 2003; Jørgensen a Phillips, 2002). Jazyk v tomto rámci neplní funkciu neutrálneho odrazu reality, ale predstavuje aktívny nástroj sociálneho konania, prostredníctvom ktorého sa vytvárajú a stabilizujú určité verzie sveta. V súlade s diskurzívnou psychológiou rodičovské výpovede nevystupujú ako priame vyjadrenia vnútorných postojov či presvedčení subjektov výskumu, ale ako jazykové konania, ktorými rodičia konštruujú významy hry, detstva a rodičovskej zodpovednosti v konkrétnych interakčných situáciách (Potter a Wetherell, 1987; Wetherell, 2012). Diskurz je v tomto prístupe konceptualizovaný ako proces, v ktorom sú významy produkované a reprodukovanie prostredníctvom dostupných kultúrnych, odborných a každodenných zdrojov, nie ako reprezentácia predjazykovej reality (Phillips a Hardy, 2002). Poznanie je preto interpretované ako situované, historicky a sociálne podmienené a diskurzívne sprostredkované, pričom analytická pozornosť sa sústreďuje na mechanizmy, prostredníctvom ktorých sú určité významy prezentované ako samozrejmé, prirodzené alebo odborné. Výskum sa tak nezameriava na zisťovanie obsahu rodičovských názorov na hru, ale na analýzu spôsobov, akými rodičia tieto názory jazykovo vytvárajú, ukotvujú a legitimizujú v rámci širších diskurzívnych kontextov.

Výskumný dizajn a výskumný prístup

Výskum je koncipovaný ako kvalitatívna diskurzívna štúdia, ktorej cieľom nie je mapovanie frekvencie názorov rodičov ani rekonštrukcia ich individuálnych presvedčení, ale analýza spôsobov, akými rodičia prostredníctvom jazyka konštruujú a vysvetľujú význam hry v živote dieťaťa. Výskumný dizajn vychádza z diskurzívnej psychológie, ktorá jazyk interpretuje ako formu sociálneho konania a výpovede ako situačne viazané praktiky s konkrétnymi sociálnymi funkciami (Potter, 2003; Wetherell, 1998). Výskum má interpretačný a exploračný charakter a nesleduje overovanie vopred stanovených hypotéz, ale otvorenú analytickú prácu s diskurzívnym materiálom, zameranú na identifikáciu opakujúcich sa diskurzívnych praktík, legitimačných stratégií a kontextov, v ktorých rodičia artikulujú svoje interpretácie hry. Rodičovské výpovede nie sú analyzované ako reprezentácie vnútorných stavov, ale ako jazykové konania, ktoré umožňujú rodičom obhajovať vlastné rodičovské postupy, odkazovať na autoritu, naturalizovať významy alebo morálne hodnotiť určité formy správania. V súlade s diskurzívnou analýzou je výskumný dizajn flexibilný a umožňuje postupné prehlbovanie

interpretácie v priebehu práce s dátami, pričom dôraz sa kladie na transparentnosť analytických krokov a konzistentnosť výkladu diskurzívnych vzorcov v rámci celého korpusu rozhovorov (Phillips a Hardy, 2002; Zatloukal, 2020).

Diskurzívny rozhovor ako výskumný nástroj

Ako hlavný nástroj zberu empirického materiálu bol v tejto štúdii využitý diskurzívny rozhovor, ktorý je koncipovaný ako situovaná jazyková udalosť, v ktorej sa významy hry, detstva a rodičovstva aktívne produkujú prostredníctvom interakcie medzi výskumníkom a subjektmi výskumu. Diskurzívny rozhovor nie je využívaný na získavanie údajov o vnútorných postojoch alebo presvedčeniach rodičov, ale ako priestor, v ktorom rodičia využívajú dostupné diskurzívne zdroje na vysvetľovanie, legitimizovanie a normalizovanie vlastných interpretácií (Potter a Wetherell, 1987; Wooffitt, 2005). Významy, ktoré v rozhovoroch vznikajú, nie sú považované za individuálne ani stabilné, ale za ukotvené v širších sociálnych, kultúrnych a odborných diskurzoch, na ktoré rodičia explicitne alebo implicitne odkazujú. Otázky v rozhovoroch boli formulované otvorene a orientované na proces formovania významov, nie na hodnotenie správnosti rodičovských postojov. Analytická pozornosť sa sústreďovala na to, ako rodičia hovoria o hre, na aké zdroje poznania a skúsenosti sa odvolávajú a akým spôsobom vysvetľujú vznik svojich interpretácií. Diskurzívny rozhovor tak v tomto výskume nefunguje ako neutrálne médium prenosu informácií, ale ako aktívny kontext produkcie diskurzu, v ktorom sú významy hry stabilizované, spochybňované alebo redefinované v závislosti od dostupných diskurzívnych rámcov (Phillips a Hardy, 2002; Zatloukal, 2020).

Subjekty výskumu a výskumný súbor

Subjektmi výskumu bolo 10 rodičov (muži aj ženy) detí vo veku od 3 do 10 rokov, ktorí sa zúčastnili diskurzívnych rozhovorov zameraných na tému hry v živote dieťaťa. Výber subjektov výskumu bol zámerný a riadil sa princípom relevancie pre skúmaný diskurz, nie snahou o reprezentatívnosť alebo generalizáciu zistení. Z hľadiska kvalitatívnej metodológie ide o vzorku homogénnych prípadov, keďže všetkých subjektov výskumu spájal jednotiaci znak – rodičovstvo dieťaťa v danom vekovom rozpätí –, čo umožňuje hĺbkové analytické spracovanie významov v rámci konkrétnej, diskurzívne relevantnej podskupiny (Kostrub, 2016). Cieľom výskumu nebolo zachytiť štatisticky rozložiteľné charakteristiky rodičovskej populácie, ale vytvoriť diskurzívne bohatý empirický materiál, ktorý umožňuje analýzu spôsobov, akými rodičia hovoria o hre a vysvetľujú formovanie svojich interpretácií. Subjekty výskumu boli oslované s ohľadom na ich rodičovskú skúsenosť a ochotu reflektovať vlastné rodičovské konanie v rozhovore. V súlade s diskurzívnym prístupom subjekty výskumu nevystupujú ako nositelia stabilných postojov alebo reprezentanti sociálnych skupín, ale ako aktéri, ktorí v konkrétnej interakčnej situácii produkujú diskurz prostredníctvom dostupných jazykových a sociálnych zdrojov. Charakteristiky subjektov výskumu (napr. rodinná situácia, vzdelanie či profesijné zázemie) neboli v analýze využívané ako vysvetľujúce premenné, ale ako kontextové informácie, ktoré môžu vstupovať do spôsobov, akými sú významy hry v rozhovoroch artikulované. Výskumný súbor je v tejto štúdii konceptualizovaný ako diskurzívny

korpus, v rámci ktorého sa analyzujú opakujúce sa diskurzívne praktiky a kontexty formovania rodičovských interpretácií hry.

Dáta ako diskurzívny materiál

V diskurzívnom výskumnom rámci nie sú dáta definované ako výpovede osôb vypovedajúce o ich vnútorných postojoch, skúsenostiach alebo presvedčeniach, ale ako diskurzívny materiál, prostredníctvom ktorého sa v konkrétnych interakčných situáciách produkujú a stabilizujú významy. Empirický materiál tejto štúdie tvorí korpus prepisov diskurzívnych rozhovorov, ktorý je analyzovaný ako súbor jazykových praktík, nie ako súhrn individuálnych názorov rodičov. Dáta sú v tomto výskume vymedzené ako situované jazykové konania, ktoré majú sociálne a diskurzívne funkcie, napríklad legitimizáciu rodičovského konania, naturalizovanie určitých predstáv o hre alebo odkazovanie na odborné a spoločenské authority. Tento spôsob konceptualizácie dát je v súlade s diskurzívnou psychológiou, ktorá zdôrazňuje, že jazyk nie je prostriedkom prenosu „informácií o realite“, ale aktívnym nástrojom jej konštruovania (Potter a Wetherell, 1987; Potter, 2003). Analýza sa preto nesústreďuje na to, kto výpoveď vyslovil ani na jej faktickú správnosť, ale na to, akým spôsobom je význam hry jazykovo vytváraný, aké diskurzívne zdroje sú pri tom mobilizované a aké normy a hodnoty sú prostredníctvom týchto výpovedí stabilizované. Korpus rozhovorov je analyticky uchopený ako diskurzívne pole, v ktorom sa opakovane objavujú určité spôsoby hovorenia o hre, detstve a rodičovskej zodpovednosti, a ktoré umožňuje identifikovať pravidelnosti a variácie v diskurzívnych praktikách rodičov.

Analytický postup

Analýza empirického materiálu vychádzala z princípov diskurzívnej psychológie podľa Pottera a Wetherellovej, ktorá sa zameriava na identifikáciu diskurzívnych praktík a spôsobov, akými je jazyk používaný na dosahovanie sociálnych významov a funkcií (Potter a Wetherell, 1987). Analytický postup mal iteratívny charakter a prebiehal v niekoľkých navzájom prepojených krokoch. V prvej fáze boli prepisy rozhovorov opakovane čítané s cieľom identifikovať opakujúce sa jazykové vzorce, formulácie a tematické uzly, ktoré sa viazali na hovorenie o hre a jej význame. Následne sa analytická pozornosť sústredila na spôsoby, akými rodičia prostredníctvom jazyka legitimizujú svoje interpretácie hry, vysvetľujú ich pôvod a ukotvujú ich v širších diskurzívnych kontextoch. Uvedené vzorce boli postupne konceptualizované ako diskurzívne praktiky, medzi ktoré patrí najmä zovšeobecňovanie, odkazovanie na autoritu, normalizovanie, ospravedlňovanie a naturalizovanie. Tieto praktiky neboli definované ako individuálne stratégie jednotlivých rodičov, ale ako opakovane využívané spôsoby jazykového konania, ktoré sú dostupné v rámci rodičovského diskurzu o hre. Analýza sa neorientovala na kvantifikáciu výskytu jednotlivých praktík, ale na ich funkciu, kontext použitia a vzájomné prepojenia v rámci diskurzívneho poľa. V súlade s diskurzívnou analýzou bol analytický proces reflexívny a otvorený, pričom interpretácie boli priebežne konfrontované s celým korpusom dát s cieľom zachovať ich konzistentnosť a analytickú presvedčivosť (Phillips a Hardy, 2002;

Wetherell, 2012). Dôraz bol kladený na transparentnosť analytických krokov a na prepojenie analytických tvrdení s konkrétnymi ukážkami z diskurzívneho materiálu.

DISKURZÍVNE KONTEXTY FORMOVANIA RODIČOVSKÝCH INTERPRETÁCIÍ KONŠTRUKTU HRY

Diskurzívna analýza rodičovských výpovedí ukazuje, že interpretácie hry nevznikajú ako izolované individuálne postoje, ale sú ukotvené v širších významových kontextoch, prostredníctvom ktorých rodičia vysvetľujú a legitimizujú svoje spôsoby uvažovania o hre. Východiskom tejto analýzy je diskurzívno-psychologická perspektíva, v rámci ktorej sú rodičovské výpovede chápané nie ako transparentné vyjadrenia vnútorných presvedčení, ale ako jazykové praktiky, prostredníctvom ktorých sa aktívne konštruuje pôvod, oprávnenosť a stabilita významov pripisovaných hre (Potter a Wetherell, 1987; Potter, 2003). Analytická pozornosť sa preto nesústreďuje na obsah rodičovských názorov na hru, ale na diskurzívne zdroje a kontexty, ku ktorým rodičia vo svojich výpovediach explicitne alebo implicitne odkazujú, keď hovoria o tom, ako k týmto názorom dospeli. Identifikované diskurzívne kontexty nepredstavujú uzavreté kategórie, ale prekrývajúce sa a dynamické významové rámce, v rámci ktorých sa realizujú konkrétne diskurzívne praktiky legitimizácie hry. Jedným z výrazných diskurzívnych kontextov, v ktorých rodičia formujú svoje interpretácie hry, je kontext každodennej rodičovskej skúsenosti. V tomto rámci rodičia vysvetľujú svoje názory na hru ako výsledok opakovaných situácií, skúšania rôznych prístupov a postupného overovania toho, čo sa v každodennom živote s dieťaťom ukazuje ako funkčné. Hra je konštruovaná ako praktický nástroj rodičovskej praxe, ku ktorému rodičia dospeli prostredníctvom vlastnej skúsenosti, zlyhaní a improvizácie, a nie primárne na základe externých odporúčaní. Skúsenosť tu funguje ako legitímny zdroj poznania, ktorý umožňuje rodičom pozicionovať sa ako kompetentní a reflektujúci aktéri rodičovstva, pričom zmeny v prístupe k hre sú prezentované ako prirodzený dôsledok učenia sa v rodičovskej roli (Potter a Hepburn, 2007). Ďalším významným diskurzívnym kontextom je odkazovanie na odborné a pedagogické diskurzy. V tomto rámci rodičia vysvetľujú formovanie svojich interpretácií hry prostredníctvom sprostredkovaného poznania, ako je pedagogické štúdium, literatúra pre rodičov, psychologické prístupy, workshopy alebo rôzne metodiky práce s deťmi. Odbornosť tu nefunguje len ako zdroj informácií, ale predovšetkým ako legitimizujúci rámec, prostredníctvom ktorého sú rodičovské interpretácie prezentované ako správne, rozumné alebo spoločensky žiaduce. Charakteristickým znakom tohto diskurzu je neurčitosť odkazovaných zdrojov, ktoré zostávajú často nešpecifikované, no napriek tomu pôsobia autoritatívne. Odborné diskurzy sa zároveň selektívne prepájajú s osobnou skúsenosťou, pričom rodičia si z nich vyberajú tie prvky, ktoré sú kompatibilné s ich hodnotami a každodennou praxou (Jørgensen a Phillips, 2002). V niektorých výpovediach rodičia vysvetľujú formovanie svojich interpretácií hry prostredníctvom blízkych vzťahov, najmä partnerských. Názory na hru sú v tomto diskurze konštruované ako výsledok dlhodobého zdieľania postojov, spoločnej komunikácie a spoločného fungovania v rodičovskej roli. Tento diskurzívny kontext poukazuje na kolektívny rozmer rodičovského uvažovania, v ktorom sa významy hry stabilizujú v rámci spoločného konverzačného aparátu. Rodičia sa prostredníctvom tohto diskurzu pozicionujú ako súčasť rodičovského „my“, čím sa individuálne názory transformujú na zdieľané a legitímne

rodičovské postoje (Wetherell, 1998). Významnú úlohu zohráva aj diskurz mediálneho a širšieho spoločenského prostredia, prostredníctvom ktorého rodičia rámcujú svoje interpretácie hry. Odkazy na médiá, sociálne siete, verejné diskusie a spoločenské naratívy o súčasnom detstve vytvárajú kontext, v ktorom je hra často konštruovaná v opozícii voči digitálnym technológiám, obrazovkám alebo nadmernej organizácii detského času. V tomto diskurze sa hra objavuje ako hodnota, ktorú je potrebné vedome chrániť alebo podporovať, pričom rodičovské obavy a neistoty sú prezentované ako zdieľané spoločenské fenomény, nie ako individuálne zlyhania (Phillips a Hardy, 2002). Posledným identifikovaným diskurzívnym kontextom je generačné porovnávanie, prostredníctvom ktorého rodičia vysvetľujú svoje interpretácie hry odkazom na vlastné detstvo. Porovnávanie spôsobov hry „kedysi“ a „dnes“ funguje ako referenčný rámec, ktorý umožňuje hodnotiť súčasné formy hry a legitimizovať rodičovské postoje. Generačná skúsenosť je v tomto diskurze konštruovaná ako autentický a dôveryhodný zdroj poznania, aj keď je často reflektovaná ako historicky a kontextovo podmienená. Uvedené diskurzívne kontexty sa navzájom prepájajú a vytvárajú významové prostredie, v ktorom sa realizujú konkrétne diskurzívne praktiky legitimizácie hry, ktoré sú predmetom nasledujúcej analytickej časti.

Analytický rámec: diskurzívne praktiky legitimizácie konštruktu hry

Analytická časť štúdie je koncipovaná v súlade s diskurzívnou psychológiou podľa Potter a Wetherellovej, ktorá sa sústreďuje na analýzu jazykových praktík, prostredníctvom ktorých subjekty výskumu konštruujú, stabilizujú a legitimizujú významy sociálnych javov. Pozornosť nie je zameraná na obsah rodičovských názorov na hru ani na ich individuálne skúsenosti, ale na spôsoby, akými rodičia používajú jazyk na to, aby význam hry ukotvili ako samozrejмый, normatívne správny a spoločensky legítimný. V rodičovských výpovediach sa hra objavuje ako významovo stabilizovaný fenomén, ktorý nie je prezentovaný ako individuálna voľba alebo osobná preferencia, ale ako prirodzená a očakávaná súčasť detstva a rodičovského konania. Subjekty výskumu pri hovorení o hre neartikulujú izolované stanoviská, ale opierajú sa o opakovane sa vyskytujúce jazykové praktiky, ktoré umožňujú presúvať význam hry z roviny osobnej skúsenosti do roviny všeobecnej platnosti, odbornej autority alebo morálnej normy. Týmto spôsobom je hra diskurzívne ukotvovaná ako hodnota, ktorá si nevyžaduje explicitné spochybňovanie ani zdôvodňovanie. Analýza diskurzívnych rozhovorov sa preto zameriava na identifikáciu diskurzívnych praktík, prostredníctvom ktorých rodičia legitimizujú svoje porozumenie hry a zároveň pozicionujú seba samých ako zodpovedných a kompetentných aktérov v diskurze rodičovstva. V centre analytickej pozornosti stoja najmä tie jazykové praktiky, ktoré sa v rodičovských výpovediach opakovane objavujú naprieč rozhovormi a plnia stabilné funkcie v konštruovaní významu hry.

Na základe analýzy boli identifikované najmä tieto diskurzívne praktiky:

- **zovšeobecňovanie**, prostredníctvom ktorého je hra prezentovaná ako univerzálna a samozrejмая súčasť detstva,
- **odkazovanie na autoritu**, najmä v podobe nešpecifikovaných odborných, mediálnych alebo spoločensky zdieľaných zdrojov,

- **normalizovanie**, ktorým je hra prepájaná s predstavami správneho a zodpovedného rodičovského konania,
- **ospravedlňovanie a ochrana rodičovskej pozície**, prostredníctvom ktorých rodičia obhajujú vlastné rozhodnutia a praktiky,
- **naturalizovanie hry**, v rámci ktorej je hra konštruovaná ako „prirodzená“ a vývinovo daná aktivita dieťaťa.

Tieto diskurzívne praktiky nie sú chápané ako oddelené alebo izolované, ale ako vzájomne prepojené jazykové mechanizmy, ktoré spoločne prispievajú k legitimizácii hry v rodičovskom diskurze. Prostredníctvom ich používania sa hra konštruuje ako prirodzená, hodnotná a zároveň regulovateľná súčasť detstva, pričom rodičia vystupujú v pozícii aktérov, ktorí svoje každodenné rodičovské praktiky nielen realizujú, ale aj jazykovo ukotvujú v súlade s dominantnými diskurzmi rodičovstva a výchovy. V nasledujúcich analytických podkapitolách sú jednotlivé diskurzívne praktiky rozpracované samostatne, a to na základe konkrétnych jazykových formulácií z diskurzívnych rozhovorov so subjektmi výskumu. Analýza sa sústreďuje na to, ako sú tieto praktiky v rodičovských výpovediach realizované a akú funkciu plnia v konštruovaní významu hry v živote dieťaťa.

Zovšeobecňovanie ako diskurzívna praktika v rodičovských výpovediach

Zovšeobecňovanie predstavuje jednu zo základných diskurzívnych praktík, prostredníctvom ktorej subjekty výskumu konštruujú a legitimizujú význam hry v živote dieťaťa. V súlade s diskurzívnou psychológiou podľa Potter a Wetherellovej je jazyk interpretovaný nie ako prostriedok opisu reality, ale ako nástroj sociálneho konania, prostredníctvom ktorého hovoriaci stabilizujú významy a vytvárajú zdanie ich samozrejmosti (Potter a Wetherell, 1987; Potter, 2003). Zovšeobecňovanie v tomto kontexte umožňuje presun individuálnej skúsenosti do roviny všeobecnej platnosti. V rodičovských výpovediach sa zovšeobecňovanie prejavuje najmä prostredníctvom používania kolektívnych a neurčitých kategórií, ako sú „deti“, „rodičia“, „každé dieťa“ alebo „vždy“. Subjekty výskumu takto prezentujú hru ako univerzálnu a samozrejmu súčasť detstva, napríklad vo výrokoch: „*deti sa hrajú aj samé, aj s rodičmi, tak to je*“ alebo „*každé mláďa sa hrá, čiže aj pre deti je to dôležité*“. Tieto formulácie nevychádzajú z explicitne pomenovanej skúsenosti konkrétneho dieťaťa, ale konštruujú hru ako všeobecne platný jav, ktorý sa vzťahuje na detstvo ako také. Zovšeobecňovanie sa objavuje aj v situáciách, kde rodičia hovoria o každodennej prítomnosti hry v živote dieťaťa, napríklad: „*deti majú vždy čas sa hrať, keď sa dá*“ alebo „*to je vec, ktorú deti majú každý deň*“. Používanie časových výrazov ako „vždy“ alebo „každý deň“ posilňuje dojem kontinuity a normálnosti hry, čím sa hra diskurzívne ukotvuje ako neoddeliteľná súčasť bežného detského fungovania. Význam zovšeobecňovania spočíva v jeho legitimizujúcej funkcii. Tým, že je hra prezentovaná ako univerzálna charakteristika detstva, oslabuje sa potreba jej ďalšieho zdôvodňovania alebo problematizovania. Subjekty výskumu sa prostredníctvom tejto diskurzívnej praktiky pozicionujú ako rodičia, ktorí nekonajú na základe individuálnych preferencií, ale v súlade so všeobecne prijímanými predstavami o tom, „ako to s deťmi je“. Zovšeobecňovanie tak prispieva k stabilizácii diskurzu hry ako niečoho, čo „jednoducho patrí k detstvu“. V niektorých

výpovediach sa zovšeobecňovanie spája aj s implicitným porovnávaním minulosti a súčasnosti, napríklad vo formuláciách typu: „*každá generácia detí sa hrá inak*“ alebo „*dnes majú deti iné možnosti ako kedysi*“. Aj v týchto prípadoch dochádza k presunu individuálneho hodnotenia do roviny širších generačných tvrdení, ktoré pôsobia ako všeobecné vysvetlenia zmien v detskej hre. Zovšeobecňovanie tu umožňuje hovoriť o komplexných sociálnych procesoch bez potreby ich podrobnejšieho rozpracovania. Z hľadiska diskurzívnej analýzy je dôležité zdôrazniť, že zovšeobecňovanie sa v rodičovských výpovediach často prelína s ďalšími diskurzívnymi praktikami, najmä s naturalizovaním a odkazovaním na autoritu. Napriek tomuto prekryvaniu zostáva jeho dominantnou funkciou konštruovanie hry ako univerzálne platného a normatívne očakávaného prvku detstva. Prostredníctvom tejto praktiky sa význam hry stabilizuje a legitimizuje v rodičovskom diskurze bez potreby explicitného odvolávania sa na osobnú skúsenosť alebo odborné zdroje.

Odkazovanie na autoritu ako diskurzívna praktika

V rodičovských výpovediach sa odkazovanie na autoritu objavuje ako výrazná diskurzívna praktika, prostredníctvom ktorej subjekty výskumu legitimizujú svoje interpretácie hry bez potreby ich vlastného detailného zdôvodňovania. Autorita je v tomto kontexte konštruovaná najmä implicitne, prostredníctvom neurčitých a všeobecných odkazov na odbornosť, pedagogické poznanie alebo verejne zdieľané presvedčenia o „správnom“ vývine dieťaťa. Rodičia používajú formulácie typu „hovorí sa, že deti sa učia hrou“, „všade sa píše, že hra je pre deti dôležitá“ alebo „tie hry sú robené tak, aby niečo rozvíjali“, čím presúvajú zdroj legitimacy mimo vlastnej skúsenosti a situujú ho do priestoru nešpecifikovaného odborného diskurzu. Charakteristickým znakom tejto praktiky je absencia konkrétneho pomenovania autority – subjekty výskumu neuvádzajú názvy teórií, autorov ani presné zdroje poznania, no napriek tomu ich výpovede pôsobia presvedčivo a normatívne záväzne. Autorita tu nefunguje ako overiteľný referenčný bod, ale ako stabilizovaný diskurzívny zdroj, ktorý umožňuje prezentovať význam hry ako všeobecne uznávaný a nespochybniteľný. Odkazovanie na autoritu sa zároveň často prepája s edukačným diskurzom, v rámci ktorého je hra konštruovaná ako nástroj vývinu, učenia sa a stimulácie, napríklad vo výpovediach, kde rodičia hovoria o hrách „ktoré rozvíjajú farby, čísla alebo motoriku“, alebo o aktivitách, ktoré sú „odporúčané pre daný vek“. Touto jazykovou stratégiou sa hra ukotvuje nielen ako prirodzená súčasť detstva, ale aj ako pedagogicky legitímna činnosť, ktorá je v súlade s predstavou zodpovedného rodičovstva. V diskurzívnej logike týchto výpovedí nie je podstatné, kto konkrétne autoritu reprezentuje, ale samotný fakt, že význam hry je prezentovaný ako podporený „odborným“ poznaním. Odkazovanie na autoritu tak plní funkciu ochrany rodičovskej pozície a zároveň umožňuje subjektom výskumu zaradiť vlastné rodičovské praktiky do rámca spoločensky uznávaných noriem a očakávaní, bez potreby explicitnej argumentácie alebo obhajoby vlastných rozhodnutí.

Normalizovanie ako diskurzívna praktika

Normalizovanie sa v rodičovských výpovediach objavuje ako diskurzívna praktika, prostredníctvom ktorej je hra konštruovaná nielen ako vhodná či užitočná aktivita, ale ako morálne správna súčasť rodičovského konania. Subjekty výskumu prostredníctvom hodnotiacich formulácií implicitne odlišujú „správne“ a „nesprávne“ rodičovské prístupy k hre, pričom vlastné praktiky sú prezentované ako zodpovedné, angažované a orientované na dobro dieťaťa. Hra je v tomto diskurze ukotvovaná ako indikátor kvalitného rodičovstva, nie iba ako jedna z možností trávenia času s dieťaťom. Rodičia hovoria o tom, že sa s deťmi „snažia hrať“, že im „venujú čas“ alebo že „radšej sa hrajú, než by dieťaťu dali mobil či zapli televíziu“, čím vytvárajú kontrast medzi vlastným konaním a alternatívnymi, implicitne znehodnotenými praktikami. Týmto spôsobom sa hra stáva morálnou voľbou, prostredníctvom ktorej sa rodičia pozicionujú ako tí, ktorí konajú „správne“. Normalizovanie zároveň funguje ako mechanizmus ochrany rodičovskej identity, keďže umožňuje prezentovať každodenné rozhodnutia o hre v normatívnom rámci starostlivosti, obetavosti a zodpovednosti. V niektorých výpovediach sa táto praktika prejavuje aj v explicitnej kritike iných rodičovských postupov, napríklad v odkazoch na rodičov, ktorým sa „nechce hrať“ alebo ktorí „radšej dajú dieťaťu mobil“, pričom tieto formulácie posilňujú hranicu medzi morálne legítimným a morálne problematickým konaním. Normalizovanie sa tak neviaže len na samotnú hru, ale aj na širší diskurz správneho rodičovstva, v ktorom je hra vymedzená ako povinnosť rodiča voči dieťaťu. Prostredníctvom tejto diskurzívnej praktiky sa význam hry stabilizuje ako hodnota, ktorá presahuje rovinu individuálnej preferencie a nadobúda charakter normatívne očakávaného správania, pričom subjekty výskumu svoje rodičovské konanie jazykovo legitimizujú ako eticky správne a spoločensky žiaduce.

Ospravedlňovanie ako diskurzívna praktika

Ospravedlňovanie sa v rodičovských výpovediach objavuje ako diskurzívna praktika, prostredníctvom ktorej subjekty výskumu legitimizujú svoje rodičovské konanie v situáciách, kde je hra obmedzovaná, prerušovaná alebo nahrádzaná inými aktivitami. Táto praktika sa uplatňuje najmä v kontextoch, v ktorých by mohlo dôjsť k implicitnému hodnoteniu rodičovskej kompetencie, napríklad pri hovorení o únave, časovom tlaku, pracovných povinnostiach alebo využívaní digitálnych zariadení. Rodičia v týchto výpovediach používajú formulácie typu „nie vždy sa dá“, „niekedy to inak nejde“, „keď už je unavený, tak...“ alebo „to je skôr výnimočné“, čím vytvárajú rámec nevyhnutnosti a obmedzených možností. Ospravedlňovanie umožňuje prezentovať obmedzenie hry nie ako zlyhanie rodiča, ale ako dôsledok vonkajších okolností, ktoré sú mimo jeho kontroly. Jazykové konštrukcie tohto typu presúvajú zodpovednosť z individuálneho rozhodnutia na situáciu, režim dňa alebo potreby dieťaťa, čím chránia rodičovskú identitu pred negatívnym hodnotením. V niektorých výpovediach sa ospravedlňovanie prepája s kontrastívnymi formuláciami, kde rodičia zdôrazňujú, že aj keď hra nie je vždy možná, „snažia sa“, „keď sa dá, tak sa hrajú“ alebo „aspoň na chvíľu“, čím opätovne potvrdzujú svoju orientáciu na normu angažovaného rodičovstva. Ospravedlňovanie tak nepopiera hodnotu hry, naopak, implicitne ju potvrdzuje tým, že jej absencia vyžaduje vysvetlenie a legitimizáciu. Prostredníctvom tejto diskurzívnej praktiky sa hra konštruje ako očakávaná a správna súčasť rodičovstva, zatiaľ čo jej obmedzenie je

prezentované ako výnimočné, dočasné a ospravedlniteľné. Ospravedlňovanie tak funguje ako mechanizmus udržiavania súladu medzi každodennou rodičovskou praxou a dominantným diskurzom zodpovedného a starostlivého rodičovstva.

Naturalizovanie ako diskurzívna praktika

Naturalizovanie sa v rodičovských výpovediach objavuje ako diskurzívna praktika, prostredníctvom ktorej je hra konštruovaná ako samozrejmá, prirodzená a nemeniteľná súčasť detstva. Subjekty výskumu v tomto prípade hovoria o hre tak, akoby nebola výsledkom rodičovského rozhodovania, spoločenských očakávaní alebo kultúrnych noriem, ale ako jav, ktorý „jednoducho je“. Typické sú formulácie typu „deti sa predsa hrajú“, „to k deťom patrí“, „takto to funguje“ alebo „je to prirodzené“, ktoré zbavujú hru potreby ďalšieho vysvetľovania či legitimizácie. Prostredníctvom naturalizovania sa význam hry presúva z roviny sociálne konštruovanej praxe do roviny zdanlivej samozrejmosti, čím sa oslabuje možnosť jej spochybnenia alebo alternatívneho uchopenia. Hra je v tomto diskurze prezentovaná ako vývinovo daný proces, ktorý je pevne ukotvený v obraze „normálneho“ detstva, a rodičovská úloha sa redukuje na jeho umožnenie alebo nezasahovanie. Naturalizovanie sa často prepája s biologizujúcimi alebo vývinovými argumentmi, keď rodičia hovoria o tom, že „deti sa učia prirodzene hrou“ alebo že „potrebujú pohyb a hru“, čím sa hra konštruuje ako neoddeliteľná súčasť detského fungovania. Táto diskurzívna praktika zároveň funguje ako ochranný mechanizmus rodičovskej identity, keďže rodič nie je prezentovaný ako ten, kto aktívne rozhoduje o hodnote hry, ale ako ten, kto rešpektuje prirodzený chod vecí. Naturalizovanie tak zakrýva normatívny rozmer rodičovských rozhodnutí a premieňa ich na reakciu na „daný stav“. V rodičovskom diskurze sa týmto spôsobom stabilizuje význam hry ako neproblematickej a nevyhnutnej súčasti detstva, ktorá nevyžaduje argumentáciu, hodnotenie ani reflexiu, pretože je konštruovaná ako súčasť prirodzeného poriadku detského sveta.

DISKUSIA A ZÁVER

Táto štúdia sa zameriavala na interpretáciu spôsobov, akými rodičia diskurzívne konštruujú význam hry v živote dieťaťa, pričom analytická pozornosť nebola orientovaná na obsah ich názorov, ale na procesy a zdroje, prostredníctvom ktorých k týmto interpretáciám dospievajú. Diskurzívna analýza ukázala, že význam hry v rodičovských výpovediach nevzniká ako individuálny či spontánny produkt osobného presvedčenia, ale ako výsledok vystavenia rodičov určitým konverzačným aparátom a diskurzívnym zdrojom, v rámci ktorých sa hra javí ako samozrejmá, žiaduca alebo normatívne regulovaná súčasť detstva a rodičovstva. Identifikované diskurzívne praktiky – zovšeobecňovanie, odkazovanie na autoritu, normalizovanie, ospravedlňovanie a naturalizovanie – fungujú ako mechanizmy stabilizácie významu hry v rodičovskom diskurze. Prostredníctvom nich rodičia vysvetľujú, ako k svojim interpretáciám dospeli, a zároveň ich legitimizujú ako primerané, rozumné a spoločensky prijateľné. Diskurz hry je tak formovaný nie prostredníctvom explicitných teoretických úvah, ale prostredníctvom opakovaného odkazovania na skúsenosť, odborné authority, generačné porovnania či všeobecne zdieľané predstavy o „správnom“ rodičovstve. Význam hry sa v tomto procese javí ako niečo,

čo rodičia „neobjavujú“, ale čo preberajú a reprodukujú (sú ním ovplyvňovaní vo vzájomne vedených diskurzoch) v súlade s diskurzmi, ktorým sú vystavení. Analýza zároveň poukazuje na napätia, ktoré sa v rodičovskom diskurze o hre objavujú. Hra je na jednej strane konštruovaná ako prirodzená, spontánna a voľná aktivita dieťaťa, ktorá by mala prebiehať bez nadmerného zásahu dospelých. Na druhej strane je však táto „prirodzenosť“ neustále vyvažovaná diskurzom rodičovskej zodpovednosti, ktorý legitimizuje dohľad, reguláciu a hodnotenie hry z hľadiska jej vývinovej či edukačnej funkcie. Toto napätie nie je v rodičovských výpovediach artikulované ako rozpor, ale je jazykovo spracované prostredníctvom diskurzívnych praktík, ktoré umožňujú obidve roviny udržať v rovnováhe a zároveň zachovať obraz kompetentného rodiča (čo prevláda a nakoniec prevládne). Z metodologického hľadiska štúdia ukazuje, že diskurzívny rozhovor a diskurzívna analýza umožňujú presunúť pozornosť od zisťovania „toho, čo si rodičia myslia“, k analýze toho, ako sa rodičovské myslenie o hre formuje v jazyku a prostredníctvom jazyka. Prínos štúdie tak spočíva v poukazaní na to, že hra ako významová kategória nie je v rodičovskom prostredí neutrálna ani samozrejmá, ale je výsledkom (prevládajúcich) diskurzívnych procesov, ktoré formujú rodičovské konanie a každodenné rozhodovanie. Zároveň štúdia demonštruje možnosti využitia diskurzívnej psychológie v pedagogickom výskume, kde tento prístup zatiaľ nie je bežne aplikovaný. Limity štúdie vyplývajú z povahy diskurzívneho výskumu, ktorý neusiluje o reprezentatívnosť ani generalizáciu zistení. Identifikované diskurzívne praktiky sú viazané na konkrétny jazykový, sociálny a kultúrny kontext, v ktorom rozhovory vznikli, a ich analytická hodnota spočíva v interpretácii mechanizmov formovania významov, nie v ich zobecnení na populáciu rodičov.

Literatúra

- BROWN, S. 2014. *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York : Avery.
- BURR, V. 2003. *Social constructionism*. 2nd ed. London : Routledge.
- JØRGENSEN, M. W., PHILLIPS, L. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London : Sage.
- KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.
- LANCY, D. F. 2015. *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PHILLIPS, N., HARDY, C. 2002. *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. London : Sage.
- POTTER, J. 2003. Discursive psychology: Between method and paradigm. In *Discourse and Society*, roč. 14, č. 6, s. 783–794.

- POTTER, J., HEPBURN, A. 2007. Discursive constructionism. In HOLSTEIN, J. A., GUBRIUM, J. F., eds. *Handbook of constructionist research*. New York : Guilford Press, s. 275–293.
- POTTER, J., WETHERELL, M. 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London : Sage.
- RÝDL, K. 2019. *Dějiny dětství a výchovy*. Praha : Grada.
- SMITH, P. K. 2010. *Children and play*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- ŠTECH, J. 2011. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha : Portál.
- WETHERELL, M. 1998. Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. In *Discourse and Society*, roč. 9, č. 3, s. 387–412.
- WETHERELL, M. 2012. *The discursive psychology of everyday life*. London : Sage.
- WETHERELL, M., TAYLOR, S., YATES, S. J., eds. 2001. *Discourse theory and practice: A reader*. London : Sage.
- WOOFFITT, R. 2005. *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London : Sage.
- ZATLOUKAL, L. 2020. Diskurzivní a konverzační analýzy ve výzkumu psychoterapie a poradenství. In *Psychoterapie*, roč. 14, č. 1, s. 28–43.

Autori:

Mgr. Simona Chicevič
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta UK,
Katedra pedagogiky
Bratislava, Slovensko
chicevic1@uniba.sk

Prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta UK,
Katedra pedagogiky
Bratislava, Slovensko
kostrub1@uniba.sk

VÝCHOVA UMĚNÍM JAKO EXISTENČNÍ STRATEGIE

Hynek Chmelař

Abstrakt

Tento text pojednává o priebehu doktorandského výskumu, ktorý sa zameriava na bádanie v ostravskej umeleckej scéne, a zároveň predstavuje aj niektoré jeho stručné závery. Predstavuje koncepciu, metodológiu a priebeh výskumu, ktorý sa nachádza vo fáze predbežných výsledkov.

V práci sa zaoberám životnými situáciami absolventov Fakulty umení výtvarnej časti Ostravskej univerzity a existenčnými stratégiami, ktoré volia s ohľadom na to, aby skĺbili zárobkové činnosti a tvorivé ambície. Ako azda vyplýva z predchádzajúcej vety, tieto dve veci väčšinou nie sú totožné.

V texte opisujem, akým spôsobom boli vedené hĺbkové rozhovory, ktoré tvoria kostru celého výskumu. Približujem tiež tú časť výskumu, ktorá sa venuje komparácii situácie so situáciou v Berlíne, spomínam svoje vlastné praktické činnosti na ostravskej scéne, ktoré sú súčasťou výskumu v rovine takzvaného umeleckého výskumu, a napokon načrtávam niektoré predbežné všeobecné závery.

Kľúčové slová: hĺbkový rozhovor, kvalitativní výzkum, současné umění, umělecká škola, absolvent

ÚVOD

Situace stále většího množství absolventů uměleckých škol se stává čím dál tím reflektovanějším tématem. Nejen umělecké elity sice deklarují zájem o tuto situaci, výzkumně ji ale nahlíží povětšinou optikou takzvaně úspěšných a zavedených autorů.⁷ Můj výzkum se zabývá situací v ostravském regionu, a prozkoumává životní a tvůrčí podmínky zdejší nezávislé scény.⁸

Kostrou výzkumu jsou hĺbkové rozhovory s absolventy ostravské Fakulty umění, kteří spadají do výběrových kritérií určených na začátku výzkumu. Těmito kritérii jsou jednak věkové omezení, musí jít o autory, kteří absolvovali školu nejméně tři roky, nejvíce deset let od realizace rozhovoru a musejí být autoři činní, tedy lidé, kteří se nadále věnují výtvarné

⁷ viz například publikace autorek Bartkové, Pivoňkové a Švadlenkové "Umělec, vila a bazén: Význam a efektivita uměleckého vzdělání v současném českém výtvarném umění." (Bartková, Pivoňková, Švadlenková, 2014)

⁸ Nezávislá scéna je v tomto kontextu vnímána jako ta část umělecké obce, která vědomě nepodléhá žádným zájmovým tlakům a nárokům na formu či obsah svého umění, ať už ze strany státu, soukromníka nebo kohokoli jiného.

tvorbě, přestože se jí takzvaně neživí. Z toho vyplývá, že mne v kontextu výzkumu nezajímají takoví umělci, kterým se podařilo dostat do úzké skupiny takzvaně úspěšných, to znamená autoři zcela integrovaní v profesionálním uměleckém světě.⁹ Tato integrace se projevuje například zastoupením umělce některou z prestižních galerií, případně vazbami na velké sběratele umění nebo jiné mecenášské figury. Zjednodušeně řečeno, se dá říct, že jsou to umělci, kteří se svou tvorbou neživí. Přesto tvoří, vystavují, organizují projekty a festivaly a vyvíjejí celou řadu dalších činností svázaných s výtvarným uměním.

Pozice lidí, kteří tvoří slovy britského teoretika a umělce Gregory Sholetta takzvanou "temnou hmotu" (Sholette, 2011), je pro existenci celé umělecké obce totiž mimořádně důležitá. Nejen, že takoví lidé z velké části tvoří publikum i pro etablovanou část scény, jsou také jejím podhoubím a bez nich by pestrost kulturního činění nebyla možná. Naprosto zásadní roli pak hrají v regionálních scénách, kde jsou jejich činnosti často základním faktorem v kvalitě místního kulturního života.

Sledování životů a existenčních strategií, nebo spíše rozhodnutí, je právě to, co je předmětem výzkumu, a zpráva podaná z tohoto bádání by měla poskytnout představu o tom, kam takoví lidé směřují, jaké je skutečné uplatnění absolventů regionální umělecké školy a jakou roli jejich snažení hraje v místní komunitě, případně v celé společnosti.

METODOLOGIE A JEDNOTLIVÉ ČÁSTI VÝZKUMU

Metodologicky je práce postavena na principech kvalitativního výzkumu. Jako každá komplexní studie, která se nezaměřuje na mapování nebo řazení určitého úzkého jevu, i tato je ze své podstaty složená z několika metodologických postupů.

Celý výzkum je etnografickou studií, tedy prací, která sleduje kulturu jedné skupiny lidí, kteří mají společné základní východisko, a z něj pak deduktivním způsobem sleduje jednotlivé odlišnosti a životní a kariérní strategie, pramenící z povahy a preferencí jednotlivých osobností.

Ze sesbíraných dat pak lze vyvodit zakotvenou teorii vycházející z fenomenologického výzkumu. Na základě prožívaných zkušeností zkoumaných případů vyvozují esence, které mohou být aplikovatelné univerzálně a v drobných obměnách se opakují napříč generacemi. Tento fakt je pozorovatelný i v rámci tohoto výzkumu: mezitím, co realizují jeho závěrečné fáze, tak ze školy vycházejí nové ročníky, které v mnohém následují vzorce podobné těm, které aplikovali jejich předchůdci.

Součástí výzkumu je také komparativní případová studie, která podává zprávu o situaci několika nezávislých umělců v Berlíně. Ty je možné považovat za ekvivalenty svých ostravských protějšků. Myslí se tím jedinci s autentickým prožitkem z tvorby, se snažením bez vyhlídky na vážnější, především finanční, úspěch. Tito autoři také tvoří komunitu, která je jim ochranou i opodstatněním, podobně jako jejich ostravští kolegové.

⁹ Míru integrovanosti popisuje Howard Becker v pojednání o typologii autorství v knize "Art Worlds". (Becker, 1982)

Na výběr respondentů z Berlína se neuplatňovala stejná pravidla jako na ty ostravské, především tedy mohou být autodidakti. V tomto případě totiž jejich vzdělání nehraje takovou roli, předmětem výzkumu je jejich situace na scéně a tvůrčí možnosti, které jsou omezeny možná právě proto, že nejsou absolventy místní prestižní umělecké školy. Nejde tedy o to sledovat, co se děje s absolventy, ale obecně s umělci takzvaně na okraji.

Výzkum je prováděn kódováním realizovaných rozhovorů. Kódy jsou jak předpokládáné, tak nečekaně se vynořivší. Z nich skládám mozaiku důležitých témat, ze kterých posléze vyplývají konkrétní kariérní strategie, konkrétní tvůrčí motivace a konkrétní představy o tom, jak by měly vypadat ideální podmínky. Je poměrně překvapivé, jak se tyto představy od sebe často liší, přestože pozice i vývoj respondentů jsou v zásadě téměř totožné.

SOUČASNÝ UMĚLEC A JEHO ROLE V REGIONU JAKO TÉMA VÝZKUMU

V důsledku se dá říci, že jsou dva základní druhy představy o tom, jak by ideálně měl fungovat umělecký svět pro jednotlivce. První je v podstatě citováním klasické představy o umělci, posvátném výrobcí artefaktů,¹⁰ který je zaměstnán především svou vlastní tvorbou. Druhá strategie, také poměrně častá, vychází ze současnosti uzpůsobené představy o kombinaci práce tvůrčí a jiné, která může a nemusí mít něco společného s výtvarným uměním. Tento druhý způsob je složitější přesně pojmenovat, protože pro něj neexistuje jednoznačný, časem prověřený postup. Pro někoho je schůdnější mít z práce takzvaně čistou hlavu a poté se soustředit na svou práci výtvarnou (často vnímanou jako tu hlavní), někdo cítí potřebu se ve světě umění pohybovat i pracovně, přesto, že ho to zahltí.

Kurátorská praxe jako varianta uměleckého výzkumu

Součástí disertační práce je i navazující praktická část, která má formu dlouhodobého uměleckého výzkumu. Na ostravské scéně totiž již od roku 2022 působím jako kurátor a dramaturg na více místech, všechna jsou svou povahou nezávislá, tedy nekomerční. Tato pozice mi umožňuje nahlížet aktivity zdejší scény i skupiny, která mne konkrétně výzkumně zajímá skutečně dopodrobna. Od roku 2022 jsem členem kurátorského týmu Galerie Provoz, která se nachází v kulturním centru Provoz, ve kterém se setkává více platform pro různé podoby současné kultury: koncerty alternativních kapel, knižní nakladatelství¹¹, literární čtení a samozřejmě galerie současného umění. Zde také každoročně probíhá festival

¹⁰ Jak jej nastínil již Giorgio Vasari. Představa o geniálním umělci se táhne dějinami umění do značné míry až do současnosti.

¹¹ Nakladatelství Bílý Vigvam. Viz.: <https://bilyvigvam.bigcartel.com>

současného novomediálního¹² umění LUFT, jehož jsem byl posledních pět ročníků, spolu s Jakubem Černým, Barborou Mikudovou a Dominikou Goralskou dramaturgem a kurátorem. Ve stejné roli jsem fungoval také s umělci Lukášem Klebercem a Nikolou Rácovou na třech ročnících uměleckého happeningu Nepokoje, který se odehrával v Háji ve Slezsku v nezávislém edukačním a uměleckém centru Vila Vilekula. V neposlední řadě jsem od roku 2023 kurátorem Galerie Dukla, rozměrné venkovní galerie v pasáži v ostravské čtvrti Poruba, která je skutečně unikátním projektem současného umění ve veřejném prostoru, který započal v roce 2018 ostravský teoretik a kurátor Tomáš Knoflíček.

Tento výčet zde pochopitelně neuvádím jako nějakou sumu aktivit či úspěchů, ale jako demonstraci míry zapojení v místním kulturním prostoru. Především ale všechny tyto platformy využívám také k rozvíjení výzkumu o místní umělecké scéně a cílovou skupinu umělců, která mne v mé práci zajímá, velice často využívám pro kurátorské projekty a výstavy. Nejde však o pouhé protěžování nějakých oblíbenců, ale o cílené budování podmínek v lokálním uměleckém prostředí. Pomocí výstav a projektů buduji propojení s jinými, celorepublikovými umělci a naopak se mi daří ostravské autory dostávat do jiných míst¹³. Jako jakési potvrzení této své role vnímám oslovení galerií PLATO, abych uspořádal v jejich prostorách na přelomu let 2024 a 2025 skupinovou výstavu věnovanou současné ostravské scéně.¹⁴

Veškeré tyto aktivity jsou jakýmsi prodloužením mých výzkumných aktivit. Na základě badatelské činnosti kooperuji s jednotlivými umělci a pochopitelně také nacházím stále další. Vytvářím koncepční systém, jehož jednou rovinou je budování udržitelné struktury, která napomáhá místním umělcům naplňovat své kariérní a existenční strategie. Jednodušeji řečeno se snažím vytvářet podmínky, které by kombinovaly možnosti pro rozvoj místních uměleckých komunit i jednotlivců a prezentaci umělců mimo ostravských. Taková strategie vytváří vhodné podhoubí pro růst a verifikaci místní scény, která je v mnoha ohledech specifická.

V tomto ohledu je důležitá samozřejmě také práce s novou generací umělců, často ještě studentů, kteří jsou možnými přírůstky k místní umělecké obci, ať už jako aktivní autoři nebo jako konzumenti umění. To zohledňuji i ve výstavních plánech zmiňovaných galerií a do značné míry také v programu festivalů, do kterých jsem se vždy snažil vnášet prvek

¹² Nová média v dnes už zaužívaném slova smyslu; jsou jimi myšleny především digitální formy umění, jako jsou fotografie, videoart nebo umění zvukové.

¹³ Například výstava o kresbě v Banské Štiavnici v Galerii Júla Bindera z roku 2026, skupinová výstava současné ostravské scény v Galerii Sibiř v Brně v roce 2024, nebo samostatná výstava Martina Froulíka v pražské Galerii Jitka 78 v roce 2025.

¹⁴ Výstava vznikla pod názvem Ostrava - Ostrava zpáteční. Viz: <https://plato-ostrava.cz/cs/Vystavy/2024/Ostrava-Ostrava-Zpatecni>

specificky místního koloritu a zároveň je poskytovat také jako platformy pro studenty umění, budoucí integrované profesionály nebo mavericky.¹⁵

ROZHOVORY

Rozhovory, jakožto primární zdroj dat pro výzkum, vycházejí z metody Jeana-Clauda Kaufmanna, kterou popsal v knize *Chápající rozhovor* (Kaufmann, 2010). Jedná se o polostrukturované rozhovory, ve kterých se jako výzkumník držím mnou určených témat a rozhovor k nim směřuji. Částečně mu ale nechávám volný průběh a sleduji, jak se rozhovor vyvíjí. Nechávám respondenta hovořit volně, nechávám ho také rozvíjet myšlenky a rozhovor směřuji jinam v případě, že se příliš odchyluje od předmětu zájmu. Tato metoda je velmi podstatná pro to, aby se respondent rozmluvil, zamýšlel a dostal se ke skutečné podstatě věci, o kterou se jedná. Je na výzkumníkovi, aby posléze, při analýze rozhovorů, došel k co největšímu porozumění a dokázal číst souvislosti v jednotlivých výpovědích. Tato metoda je pochopitelně velmi náročná a je závislá na schopnostech badatele, na jeho schopnostech vcítění a porozumění a takzvaném "čtení mezi řádky". Odměnou je pak hlubší poznání, které pramení ze schopnosti empaticky porozumět a vykládat si jednotlivá prohlášení, která jsou v kontextu tématu validní. Z nich se potom induktivním způsobem odvíjí různá zobecnění, která tvoří teorii, podporují nebo vyvrací původní hypotézy a podobně.

Respondenti byli vybíráni v první řadě za pomoci daných kritérií, kterými jsou věk, uplynulá doba od absolutoria a především kontinuální umělecká tvorba. Taková kritéria ale naplní poměrně velké množství lidí, proto bylo třeba konkrétní respondenty vybrat na základě předchozího průzkumu v podobě dlouhodobého terénního pozorování. To spočívá v zevrubném obeznámení se s místní scénou a s tím, čemu se ten který autor nebo autorka věnují. Na základě toho, že jako výzkumník přibližně vím, jakým způsobem jednotliví autoři v životě fungují, to znamená, čím se asi živí a jakou podobu má jejich umělecká tvorba, mohu snáze vybrat vhodné respondenty ve snaze obsáhnout co nejpestřejší spektrum existenčních strategií. Je samozřejmé, že potom mohu některé odpovědi předpokládat, ale ta místa v rozhovorech, která pojednávají o vnitřních motivacích a životních prioritách, zůstávají vždy překvapením. Navíc se jednotlivé vývody mohou značně rozcházet s očekáváními a v takových momentech vznikají skutečně cenné poznatky.

Analýza rozhovorů byla nejdříve prováděna pomocí systému kódování, tedy hledání slov, hesel či témat, která se v jednotlivých rozhovorech objevují častěji a jsou podstatná nebo nosná pro danou problematiku. Některé kódy byly předpokládány už před samotnou realizací, jiné se vyjevily až v průběhu kódování. Tato situace je poměrně běžná a přirozená součást kódování hloubkových rozhovorů, u nichž se dopředu nedají jednoznačně určit konkrétní vyjádření v rozhovoru, spíše jen náměty.¹⁶ Některé kódy, u kterých jsem

¹⁵ Další z konkrétní typologie autorů Howarda Beckera (Becker, 1982).

¹⁶ Povaha výsledků sběru dat a jejich analýzy je popsána v řadě textů zabývajících se kvalitativním výzkumem. (Saldaña, 2020)

předpokládal, že se budou objevovat v daleko větší míře, tento předpoklad nepotvrdily, například slovo "komunita" jako časté předpokládané téma ze strany respondentů, naopak jiné, nečekané, se zmiňovaly často, například "ateliér". Z této situace se sice dá vyvozovat nějaké obecné tvrzení, například že pro respondenty není uvažování o sobě jako členu komunity tak důležité, zatímco mít vlastní prostor na tvorbu považují za základní předpoklad výtvarného umělce. Nicméně především kontext určuje to, co mají respondenti skutečně na mysli. Komunita se pak při bližším průzkumu jeví jako něco přirozeného, o čem autoři ani příliš nepřemýšlí, ale považují se za její součást. Ateliér je pak nepodkročitelným požadavkem pro úspěšnou tvorbu.

Samozřejmě, že je třeba především velmi podrobně rozebrat konkrétní individuální přístupy, ze kterých se až posléze dá vyvodit nějaký obecný závěr, který ze své podstaty nebude nikdy aplikovatelný na všechny beze zbytku.

Postup analýzy byl podrobován systému kontrolních mechanismů, jako jsou opětovné procházení zdrojových dat i výsledků a komparace výsledků, například tvrzení respondentů, s reálnou situací, kterou je možné pozorovat a ověřovat.

Druhy strategií

Umělci volí několik základních existenčních strategií, které se v každém případě liší, jelikož neexistuje institucionalizovaná systémová kariérní cesta, kterou je možné se vydat, ale spíše klikatá pout', jejíž podoba, délka i cíl záleží zásadně na tvořivosti a povaze daného umělce. I přesto je možné vysledovat některé strategie, které se opakují nebo jsou vyhledávané.

Jednou ze zásadních a častých strategií, jsou pokusy o získání práce takzvaně "v oboru", zatímco volná tvorba¹⁷ je vnímána jako jakási simultánní činnost navíc, která je ale zároveň tou činností hlavní. Práce v oboru je nejčastěji pojímána jako práce v některé kulturní instituci a pozice se může různit. Z počátku to mohou být práce instalační, kustodské, postupem času produkční, dramaturgické až kurátorské. Tato strategie samozřejmě naráží na zásadní problém, a tím je nedostatek takových institucí nejen v regionu, ale v celé republice. Jejich podfinancovanost, to znamená neschopnost zaměstnávat za důstojný plat, bývá vnímána až jako druhotný problém. Další závažný problém je ten, že kariérní postup je omezený, málokdo to za nastavených podmínek vydrží v instituci dostatečně dlouho na to, aby se dostal k odbornější práci, tedy takové, kde může uplatnit své schopnosti umělecké. V neposlední řadě pak taková práce často mentálně i časově zahltuje natolik, že na soustředěnou volnou tvorbu nezbývá prostor, a především tedy energie.

Jako výhodu takové práce respondenti shledávají především udržení kontaktu s uměleckým provozem. Zkušenosti a kontakty, které během takové práce nabydou, nemusí být marginální.

¹⁷ Pojem volná tvorba je formulován vždy na začátku rozhovoru. Přestože se v nuancích liší, všichni respondenti se shodnou na tom, že se jedná o svobodnou výtvarnou práci, jejíž forma ani obsah nejsou ovlivněny ničím a nikým jiným, než samotným umělcem a není realizována primárně za účelem zisku.

Další strategie spočívá v jakémisi dobrovolném distancu od uměleckého světa. V takových situacích se umělci dostávají do pozice, ve které se snaží využít svou zručnost a výtvarné tvoření přetaví v řemeslo, kterým se živí. Taková manuální, řemeslná práce je nejčastěji nějaká forma restaurátorství, případně práce truhlářské, práce s textilem a tak podobně. Tato činnost je potom částečnou inspirací pro jejich vlastní volnou tvorbu, která probíhá opět simultánně s činností výdělečnou. V tomto případě je zásadní komplikací především to, že ani zdaleka ne každý absolvent umělecké školy takovou práci dovede dělat. Tím mám na mysli to, že nemá potřebné řemeslné vybavení, ve smyslu schopností, případně ho nemá jak získat. Tato cesta je specificky pro lidi, kteří se často tolik nezajímají o zákruty uměleckého světa, o současnou scénu, ale jsou jakýmisi solitéry pracujícími tak trochu v ústraní na svém.¹⁸

Třetí výraznou strategií je forma jakéhosi uměleckého nomádství. To spočívá v aktivním vyhledávání dostupných opencallů a rezidencí, které se autoři snaží absolvovat a získávat na nich zkušenosti i prostor pro tvorbu. Komplikované na celé záležitosti je neukotvení v prostoru i čase a nulové jistoty, které s sebou takové jednání nese. A to jak jistoty finanční, tak umělecké. Je také zapotřebí velkého množství energie investovaného do vyplňování přihlášek a obepisování příležitostí. Ohromnou výhodou může být vysoká míra nezávislosti, čas na tvorbu a absence nutnosti mít takzvané civilní zaměstnání.

Existuje mnoho dalších cest a kombinací uvedeného. Tyto tři se ale jeví jako nejčastější model přemýšlení o tom, jak vést svou životní i uměleckou kariéru. Je samozřejmé, že se podoby jednotlivých strategií liší také podle toho, v jakém stadiu se ten který umělec nachází, například čerstvý absolvent vezme zavděk čímkoli, co i jen vzdáleně připomíná kreativní práci, zatímco člověk, co je po škole deset let, se již snaží najít takové cesty, aby mohl efektivně využívat svůj čas i schopnosti. Je naprosto evidentní, že jednotlivé strategie jsou voleny i s ohledem na další životní okolnosti, jako jsou rodina a jiné závazky.

OSTRAVA - BERLÍN

Součástí výzkumu je také případová studie, kterou rád nazývám "berlínskou sondou". V tomto textu bych ji chtěl zmínit jen okrajově, protože výsledky z toho výzkumu jsou celou další kapitolou, která se s původním ostravským výzkumem poměrně rafinovaně prolíná. Její částečné výsledky byly navíc uveřejněny ve sborníku *Integrace současných trendů vizuálního umění do umělecké edukace* (Bartoš, Havlík, Ponížilová, Ronovská, Dehnerová, Hotová, Chmelař, Barošová, 2025). Pro potřeby tohoto textu chci především zmínit, že nezávislá berlínská umělecká scéna řeší v mnohém podobná dilemata jako její ostravští a potažmo čeští protějšci. Kvůli gentrifikaci totiž trpí podobným odsunem na periferii a nedostatkem pracovních i tvůrčích příležitostí. Ty se potom projevují větší inklinací ke shromažďování do komunit a společenství, která nejen chrání své členy, ale dávají také

¹⁸ Jsou i výjimky, například jeden z respondentů, úspěšný ostravský sochař, který se pohybuje přesně na pomezí integrovaného profesionála a mavericka. To znamená, že je uměleckou obcí sice uznávaný, ale přesto málo vystavovaný a jeho tvorba je méně reflektována.

prostor pro tvorbu a částečně legitimizují její existenci, v očích veřejnosti zvedají úroveň takové tvorby.

Berlínská sonda je případovou studií, která používá komparativních metod nikoli k prostému porovnání, co je jiné nebo lepší, ale ku nastínění podobností kulturního centra a kulturní periferie. V důsledku je především zprávou o tom, že periferní těžkosti zažívají i umělci v centru, a slovo periferie je tudíž otázkou perspektivy. I v centru je možné být na periférii a obráceně. Co je ale cenné, je autentické snažení lidí se ne vždy vstřícným systémem probojovat. Hlavní motivací bývá přání zachovat si schopnost autentické umělecké výpovědi, která je často spojena s jakousi nezávislostí na běžných společensko-kariérních modelech. V tomto stavu je ale velmi náročné zůstat ve finančně stabilní situaci a přirozeně se proto otázka finančního zajištění objevuje i v rozhovorech a je stěžejním životním tématem všech autorů. Pravou existenční strategií pak je pokus tyto světy vybalancovat a nepodléhat jednomu na úkor druhého, tedy: zachovat si možnost volně tvořit, ale nespadnout do deprimujícího stádia, ve kterém je člověk bez prostředků.



Obrázek 1: Pohled do výstavy Ostrava-Ostrava zpáteční v ostravském PLATO. 2024. (Foto: Martin Polák)



Obrázek 2 : Instalace berlínského umělce Zweka na uměleckém festivalu Nepokoje, Háj ve Slezsku, 2024.
(Foto: Nikola Rácová)



Obrázek 3 : Z instalace v porubské Galerii Dukla. Výstava *Včera neboli~í dnes* ostravské nezávislé scény,

ZÁVĚR

Dříve zmíněná inklinace k formování uměleckých komunit je jedním ze závěrů celé práce, totiž že nehledě na zvolenou strategii jsou především vzájemná podpora a seskupování do vzájemně podporujících se kruhů tou skutečnou obecnou strategií a obranným mechanismem, které autoři na periferiích uplatňují. Díky těmto činnostem pak vzniká množství sympozií, festivalů, ale i galerií a jiných projektů, které tvoří velkou část místní kulturní scény. Umělci tak legitimizují sami sebe a často jsou svým vlastním publikem. To je zcela přirozený jev. Nejde ale o nějaké uzavření se do sebe sama. Tyto výstupy pak totiž zcela zásadně ovlivňují úroveň nejen kulturního života v regionu, jeho pestrost a to, jak působí takzvaně "navenek". Atraktivita takového místa pak láká další lidi podobného smýšlení a vytváří tak soudržnou živou kulturu. To je oproti uměleckým centrům velická výhoda, umělci nemají tolik tendence se vzájemně poškozovat, ale ve skutečnosti tvoří jeden, více méně kompaktní celek, kde i přes mnohé neshody sdílí kolektivní vědomí potřeby jeden druhého, která je podmínkou vlastní existence. Jakkoli se takový závěr může zdát pesimistický, myslím, že opak je pravdou. Považuji to za skutečnou, přestože nevědomou a nikoli bezchybnou strategii přežití a výchovu uměním k umění.

Literatura

BARTKOVÁ, A., JOHANSSON PIVOŇKOVÁ, B., ŠVADLENKOVÁ, Z. 2014. *Umělec, vila a bazén: Význam a efektivita uměleckého vzdělání v současném českém výtvarném umění*. Praha : Pagefive, 451 s. ISBN 9788026058434

BARTOŠ, D., HAVLÍK, V., PONÍŽILOVÁ, F., RONOVSÁ, A., DEHNEROVÁ, T., HOTOVÁ, E., CHMELÁŘ, H., BAROŠOVÁ, D. 2025. *Integrace současných trendů vizuálního umění do umělecké edukace*. Olomouc : Česká sekce INSEA, z.s., 88 s. ISBN 9788090805699

BECKER, H. S. 1982. *Art Worlds*. Berkeley, Los Angeles, Londýn : University of California Press, 392 s. ISBN 9780520043862

KAUFMANN, J. C. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha : Sociologické nakladatelství, 152 s. ISBN 9788074190339

SHOLETTE, G. 2011. *Art and Politics in the Age of Enterprise Culture*. Londýn : Pluto Press, 240 s. ISBN 9780745327525

SALDANA, J. 2020. *Qualitative Data Analysis Strategies*. In *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Londýn: Oxford University Press ISBN 9780190847388 , s. 876-911.

Autor

MgA. Hynek Chmelař

Katedra mění a tvorby

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Poříčí 623/7, 603 00, Brno, Česká republika

e-mail: hynek.chmelar@gmail.com

USING LITERARY TEXTS TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE IN EFL CLASSROOMS

Rastislav Metruk

Aneta Chovaňáková

Abstract

In contemporary EFL classrooms, literary texts are often regarded as linguistically demanding or unsuitable for communicative language teaching and are therefore frequently replaced by simplified textbook dialogues. While such materials prioritise functional language use, they often lack authenticity and emotional depth. This paper challenges the assumption the literature is incompatible with communicative approaches and argues that literary texts, when carefully selected and pedagogically framed, can serve as effective tools for developing communicative competence in EFL learners. This contribution presents a conceptual and pedagogical framework for integrating literary texts into EFL instruction, with a focus on language in context, meaningful interaction, and learner engagement. Rather than analysing individual texts in detail, the discussion highlights general linguistic and discourse features of literary language, such as lexical richness, pragmatic nuance, and contextual complexity, which contribute to more authentic communicative input. A range of communicative classroom activities is outlined, including guided discussion, role-play, text transformation, and creative response tasks. The communicative potential of literary texts is further contrasted with that of traditional textbook dialogues in terms of authenticity, linguistic variability, and opportunities for meaningful interaction. The paper argues that literature-based instruction can enhance learner motivation and communicative awareness while remaining aligned with the principles of communicative language teaching and concludes by situating this approach within a broader pedagogical perspective on balancing linguistic accuracy and meaningful communication in EFL education.

Key words: EFL classrooms, education, communicative competence, literature, literary texts

INTRODUCTION

Communicative language teaching (CLT) is widely recognised as a dominant paradigm in English as a Foreign Language (EFL) education, highlighting meaningful interaction, functional language use, and learner involvement (Richards, 2006, pp. 2-5). Within this framework, teaching materials commonly prioritise controlled practice of specific language functions through simplified and highly structured textbook dialogues. While such materials provide clarity and instructional support, they often offer limited exposure to authentic language and fail to capture the linguistic diversity and contextual richness of real communication (Gilmore, 2007, pp. 97-100). In this context, the role of literature in foreign language teaching has become increasingly marginalised, as literary texts are frequently perceived as linguistically

demanding and are therefore often limited to advanced proficiency levels or confined to literature-focused instruction rather than integrated into language development (Shaima and Abdullah, 2021, p. 68).

This article questions the widespread view that literature and communicative language teaching are fundamentally incompatible and proposes an alternative pedagogical perspective. It argues that literary texts, when thoughtfully selected and appropriately framed for classroom use, can function as rich sources of authentic and contextually grounded language input that foster interaction, meaning-making, and learner engagement. Rather than treating literary texts as objects of interpretation, the article emphasises their potential as tools for communicative language use and practice. It outlines a conceptual framework for integrating literature into communicative EFL instruction, drawing attention to general linguistic and discourse features of literary language, including lexical richness, pragmatic subtlety, and contextual depth. By positioning literature within broader pedagogical discussions of communicative competence and instructional design, the article seeks to contribute to ongoing debates on how to balance linguistic accuracy with meaningful communication in EFL education.

PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

The emergence of Communicative Language Teaching (CLT) in the 1970s marked a significant shift in second and foreign language pedagogy, prompted by growing dissatisfaction with earlier instructional approaches that failed to prepare learners for real communication in the target language. Although learners educated through structure-focused methods were often capable of producing grammatically accurate sentences and demonstrating reading and writing skills, they frequently lacked the ability to communicate effectively in authentic situations (Adem and Berkessa, 2022, p. 3). Within this perspective, grammatical content in foreign language textbooks is typically confined to superficial accounts of morphological and syntactic patterns. More comprehensive theoretical descriptions, including transformational analyses, are largely omitted, and semantic as well as pragmatic dimensions receive little emphasis. Phonological explanations grounded in generative theory are likewise rarely addressed. Consequently, the grammars provided in such materials tend to take the form of simplified outlines which, in isolation, lack the formal adequacy required to fully account for sentence formation in the second language (Winitz, 1981, pp. 164-165).

Foreign language teachers often attribute learners' difficulties in acquiring a second language to an insufficient knowledge of grammatical rules in their first language; however, this assumption reflects a misunderstanding of the relationship between explicit and implicit language knowledge. Native speakers typically possess limited conscious awareness of grammatical rules, yet they demonstrate extensive implicit knowledge that enables them to produce and judge well-formed sentences. This unconscious grammatical knowledge, referred to as *tacit knowledge*, allows speakers to recognise grammaticality without being able to articulate the underlying rules (Winitz, 1981, p. 165). Having demonstrated this understanding, teachers need to be familiar with the fundamental principles underlying CLT in order to effectively support learners' language development (Adem and Berkessa, 2022, p. 3). For instance, Richards and Rodgers (2014, p. 105) identify five core principles that characterise the

CLT approach:

- Language acquisition occurs through active use of the language for communicative purposes,
- Classroom activities should be designed to promote authentic and purposeful communication,
- Fluency constitutes a central component of effective communication,
- Communicative ability develops through the integration of multiple language skills,
- Learning is a creative, exploratory process that involves experimentation and the possibility of error.

With this theoretical foundation in place, these principles emphasise that language learning is achieved primarily through communicative use rather than through isolated practice of forms. Effective classroom instruction should therefore promote authentic interaction, integrate multiple language skills, and support the development of fluency as a core aspect of communication. Learning is viewed as an active and creative process in which learners construct meaning through experimentation, including trial and error.

COMMUNICATIVE COMPETENCE IN EFL

Communicative competence refers to the integration of linguistic knowledge and practical skills that allows individuals to employ language effectively across different purposes and contexts (Richards and Rodgers, 2014, p. 107). It is commonly described as consisting of four mutually related dimensions: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence. From this perspective, communication becomes the organising principle of the CLT classroom. Consequently, instructional activities, interactional patterns, and the roles assumed by teachers and learners are assessed in terms of their capacity to promote meaningful communication. In this pedagogical framework, teachers assume the role of facilitators who support interaction, while learners are positioned as active participants in communicative language use (Adem and Berkessa, 2022, p. 3).

Viewing language primarily as a means of communication represents a shift in language pedagogy away from approaches that prioritise grammar instruction in isolation. From this perspective, the central goal of language teaching is the development of learners' communicative competence. Gałajda (2012, pp. 144-145) claims that communication is understood as a socially situated, dynamic, and creative process in which participants use authentic verbal and non-verbal resources to negotiate meaning and achieve communicative goals. In other words, communicative competence is not limited to the ability to produce grammatically correct sentences but also entails knowing how to use language appropriately in different situations. It consists of both knowledge and skills, which together enable effective communication in real contexts. Effective foreign language learning therefore requires more than knowledge of linguistic forms – it involves integrating all its components and providing learners with opportunities for authentic communication that reflect their needs, interests, and real-life language use.

In sum, communicative competence represents a comprehensive construct that extends beyond grammatical accuracy to include the ability to use language appropriately, coherently, and

strategically in real communicative situations. As highlighted in communicative language teaching, effective language learning is grounded in meaningful interaction, learner engagement, and the integration of linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic dimensions of language use. The shift from form-focused instruction toward communication-oriented pedagogy reflects an understanding of language as a dynamic and socially situated phenomenon. Consequently, the role of the teacher evolves from knowledge transmitter to facilitator of interaction, while learners assume an active role in constructing meaning through authentic language use. This perspective underscores the importance of creating learning environments that support communication, encourage participation, and reflect real-life language practices, thereby fostering the holistic development of communicative competence.

AUTHENTIC TEXTS AND LANGUAGE INPUT IN EFL INSTRUCTION

As Berardo (2006, pp. 61-62) argues, authentic texts are commonly defined as texts created for real-life communicative purposes rather than for language teaching and are therefore intended for native speakers and contain naturally occurring language. “Authentic texts can be motivating because they are proof that the language is used for real-life purposes by real people” (Nuttall, 1996, p. 172). Advocates of authentic texts tend to justify their use primarily through pedagogical approaches, particularly CLT, which promotes exposure to natural language in meaningful contexts. From this perspective, authentic texts are valued for introducing learners to real discourse and contextualised language use. Support for authentic materials is further reinforced by Krashen’s input hypothesis, which suggests that authentic texts can offer more meaningful and comprehensible input than simplified materials, as well as by whole language instruction, which emphasises engagement with rich, functional language in its complete form (Crossley et al., 2007, p. 17). Hence, a central rationale for the use of authentic materials in the language classroom is the desire to expose learners to naturally occurring language. Although the classroom does not replicate real-life communicative situations, authentic materials nevertheless occupy an important role within it. It has been suggested that texts may lose a degree of authenticity once they are removed from their original context and repurposed for instructional use (Berardo, 2006, p. 64). Similarly, theories of cognitive academic language proficiency argue that language learning is best supported by embedding language in meaningful contexts rather than by simplifying linguistic input (Crossley et al., 2007, p. 17). Even so, such materials continue to provide learners with access to genuine discourse rather than the artificial and highly controlled language typical of coursebooks, which often exclude incidental or non-standard language and reflect prevailing teaching trends rather than real usage (Shaima and Abdullah, 2021, p. 68).

Unlike pedagogically constructed materials, which are specifically designed for instructional use, authentic texts fulfil social functions within the language community. Non-authentic texts typically rely on simplified and repetitive language, consistently well-formed sentences, predictable question–answer patterns, and structures that often sound unnatural when read. Although such materials can be useful for introducing specific grammatical forms, they differ significantly from real-world language use and offer limited support for developing reading skills. Therefore, many language practice activities in foreign language teaching are mechanical

in nature, requiring learners to modify model sentences. While some tasks demand comprehension or allow limited learner choice, the range of language forms is typically restricted so that specific morphological or syntactic patterns can be noticed, practised, and learned. Exercises of this type are often justified on pedagogical grounds, as they allow for an efficient and controlled presentation of linguistic features (Walz, 1989, p. 160). Authentic texts, by contrast, expose learners to more natural language, raising important questions about their selection and pedagogical use in the language classroom.

Research in second language reading has also highlighted the advantages of authentic texts in terms of cohesion and coherence. Studies suggest that authentic texts contain natural cohesive devices that facilitate comprehension, whereas simplified texts often rely on altered information structures that reduce coherence. Modifications intended to simplify texts may, in fact, disrupt cohesion and make them more difficult for learners to process. The ability to recognise cohesive devices such as conjunctions has been shown to be essential for reading comprehension, and the natural redundancy present in authentic texts can support learners in inferring meaning and understanding unfamiliar language. In contrast, simplified texts created through readability formulas often remove connectives and reduce sentence complexity, resulting in materials that may be less coherent and, paradoxically, harder to understand than authentic texts (Crossley et al., 2007, p. 17). Because they are created to communicate messages rather than to illustrate linguistic forms, authentic texts often have clear communicative purposes, such as informing, persuading, or evaluating. Their use can therefore increase learner engagement and foster a sense of achievement by allowing learners to interact with language as it is actually used (Berardo, 2006, p. 64).

Hence, the use of authentic texts in EFL instruction offers significant pedagogical advantages by exposing learners to naturally occurring language and meaningful communicative contexts. Unlike simplified instructional materials, authentic texts reflect real discourse patterns, cohesive structures, and communicative purposes, thereby supporting deeper comprehension and more realistic language use. Although their classroom application requires careful selection and pedagogical mediation, authentic texts provide valuable opportunities for learners to engage with language as it is genuinely used, fostering both linguistic development and communicative competence. When integrated thoughtfully, they serve not only as sources of input but also as catalysts for interaction, interpretation, and learner motivation, reinforcing their relevance within communicative language teaching.

THE POSITION OF LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

According to Sivasubramaniam (2006, p. 258), the place of literature in foreign language education has undergone significant change across different methodological periods. During the dominance of the grammar-translation method, literary texts constituted a central component of language instruction and served as a primary learning resource. This prominence diminished with the emergence of the direct method and later situational language teaching, which prioritised oral skills and contextualised language use, leading to the marginalisation or even exclusion of literature from language classrooms. The subsequent development of CLT, with its focus on authentic materials and meaningful communication, prompted a renewed

interest in literature and its gradual reintegration into foreign language learning (Berardo, 2006, p. 64). Literary texts written in English do not necessarily adhere to standardised forms of the language and often intentionally employ alternative or innovative patterns of linguistic expression. At the same time, the tradition of English literature has frequently been regarded as a means through which a dominant, intentionally recognised variety of English is promoted and legitimised. As a result, language syllabuses play a key role in shaping which varieties of English and which aspects of the English literary tradition are foregrounded and presented to learners.

Propositional analysis can be viewed as a central tool for understanding the relationship between reader processing and textual meaning. Propositions, understood as basic units of meaning within a text, provide a framework for examining how readers construct coherence during reading. These units make it possible to distinguish between main ideas and supporting details, establish hierarchical relationships such as cause, sequence, or attribution, and account for inferences that readers generate beyond what is explicitly stated. In addition, propositional analysis allows for a separation of conceptual meaning from surface-level syntactic complexity. Overall, propositions capture the underlying conceptual structure of a text and the interpretative processes through which meaning is constructed (Swaffar, 1988, p. 124). In this matter materials chosen for language instruction should present the culture and everyday experiences of the target language community in a vivid and engaging manner while remaining appropriate to learners' proficiency levels. Texts that incorporate dialogue and recurring patterns tend to be particularly motivating. A passage becomes meaningful when learners are able to connect its content to their own lives and personal experiences, thereby enhancing engagement and comprehension.

In connection to the importance of being able to relate to language, Iser's reader-response theory emphasises the role of implicit knowledge as a prerequisite for engaging with a literary text, noting that while accurate word recognition is necessary, it is insufficient for full comprehension. Meaning is generated through the reader's active participation, as textual elements guide but do not determine interpretation. Although the text itself remains unchanged, readers construct meaning by assembling its components during reading, which allows for varied interpretations within the constraints of the text. Literary reality, according to Iser, unfolds progressively through the act of reading and cannot be grasped all at once, unlike visual art. As readers move through shifting perspective across the text, they integrate the work into their consciousness, producing an aesthetic effect that may restructure their experience and enable new ways of understanding social reality (Davis, 1992, p. 361).

A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR INTEGRATING LITERARY TEXTS INTO COMMUNICATIVE EFL INSTRUCTION

In EFL classrooms, literature is most commonly approached through what Carter and Long (1991, pp. 56-60) describe as the "language-based approach", which presents literary texts primarily as resources for systematic linguistic analysis. Within this model, learners engage with texts in order to identify and practice discrete language features such as figurative language or forms of reported speech. The approach fits comfortably within established EFL

methodology, making use of familiar techniques including cloze exercises, prediction tasks, sentence sequencing, summary writing, creative rewriting, and role-play. These activities enable teachers to deconstruct literary texts in service of clearly defined linguistic objectives (Walz, 1989, p. 160).

Within this framework, the distinction between mechanical practice and communicative language use is effectively captured by the terms “skill-getting” and “skill-using”. Learners are expected to acquire formal knowledge of linguistic structures before engaging in communicative language use. However, a central difficulty associated with this approach lies in determining how learners can be guided most effectively through the initial stages of form-focused learning. As Cook (2001) notes, the cognitive processing involved in completing structural drills differs substantially from the mental operations required for real communication, such as negotiating meaning in conversation. Consequently, although language-based instruction may support formal accuracy, it does not necessarily prepare learners for spontaneous language use.

In contrast, more communicatively oriented perspectives argue that literature can play a significant role in facilitating language acquisition by providing meaningful and motivating contexts for interaction. Sivasubramaniam (2006, pp. 261-262) emphasises that literary texts encourage learners to engage with language in ways that promote interpretation, response, and personal involvement. Since learners often rely on reading and writing to process input in the target language, developing the ability to interpret written texts becomes a key instructional objective. Literary texts provide rich and engaging contexts that encourage learners to produce language, negotiate meaning, and remain motivated throughout the learning process. Their layered meanings allow teachers to design activities that promote discussion, personal response, and the exchange of opinions, thereby increasing learner involvement.

Moreover, the pedagogical use of literature supports an interactive view of learning in which students actively construct meaning rather than merely reproduce linguistic forms. Activities based on literary texts—such as discussion, personal response, and reflective writing—encourage learners to express opinions, make connections with personal experience, and take risks in language use (Sivasubramaniam, 2006, pp. 261-262). This process not only enhances motivation but also contributes to the development of communicative competence by integrating linguistic, pragmatic, and discourse-level skills. From this perspective, literature functions not simply as a vehicle for language practice, but as a catalyst for meaningful communication and learner-centred interaction.

Taken together, these perspectives suggest that while traditional language-based approaches provide useful tools for introducing linguistic forms, a communicative framework that incorporates literary texts more holistically offers greater potential for developing communicative competence. By moving beyond mechanical practice and encouraging interpretation, interaction, and personal engagement, literature can serve as an effective bridge between linguistic accuracy and meaningful language use in the EFL classroom.

PEDAGOGICAL APPLICATIONS: COMMUNICATIVE ACTIVITIES BASED ON LITERARY TEXTS

According to Uswatun, Bambang, and Tuntun, (2024, p. 6644) CLT views language primarily as a tool for communication, and classroom activities are therefore designed to encourage learners to use language for meaningful interaction. Within this approach, students are guided to practice language in situations that reflect real communicative purposes. A teaching procedure based on CLT principles clearly outlines what learners are expected to do, how they should interact, and with whom communication should take place.

- **Pre-Activity**

The lesson begins with a brainstorming activity in which the teacher gives a compliment to one of the students, for example: “Lisa, you have a new haircut. It looks great.” The teacher then asks the class how they would respond to such a compliment, guiding them toward an appropriate response such as “Thank you, Miss.” Afterward, the teacher introduces the topic of the lesson, which focuses on “giving and responding to compliments.”

- **Whilst-Activity**

During the main activity phase, the teacher explains the concept of compliments and provides examples through recorded dialogues or written texts featuring native speakers. The teacher then models the target language by giving a compliment to a student, who responds accordingly. This interaction is repeated with role reversals, allowing students to practice both giving and receiving compliments.

Students are then asked to work in pairs to create short dialogues in front of the class. Later, several pairs engage in freer practice by exchanging compliments on topics of their own choice. Throughout the activity, the teacher offers positive feedback and encouragement.

- **Post-Activity**

To conclude the lesson, the teacher provides overall feedback and expresses appreciation for the students’ participation and effort during the activity. The teacher invites students to reflect on any difficulties they encountered while giving and responding to compliments and addresses these issues by providing further explanation and clarification. Errors related to spelling, pronunciation, vocabulary, and grammar are corrected in a supportive manner without assigning blame. With guidance from the teacher, students then summarise the key points and main takeaways from the lesson, reinforcing their understanding of the newly learned material.

Classroom activities play a central role in communicative language teaching, as they provide learning with opportunities to actively use the target language in meaningful contexts. Well-designed activities encourage interaction, support the development of communicative competence, and allow students to practise language in ways that reflect real-life communication. The following activities illustrate how communicative tasks can be implemented in the classroom to promote learner engagement, fluency, and effective language use (Makhmadovna Azizova and Narimanovna Gapparova, 2021, pp. 17-18):

1. Role-play

Role-play is an oral, pair-based activity designed to develop learners’ communicative competence within specific situational contexts. In this activity, the teacher first establishes the

setting and communicative purpose of the interaction, such as ordering food in a café, asking for directions, or discussing a recently watched film. Students then work in pairs to carry out the interaction for a set period of time. Through this simulated exchange, learners practice using language appropriately according to context while developing fluency and confidence in spoken communication.

2. Interview Activity

The interview task is a structured speaking activity conducted in pairs, aimed at strengthening learners' interpersonal communication skills in the target language. The teacher provides a set of predetermined questions, which students take turns asking and answering. Because of its structured nature, this activity allows the teacher to closely monitor learner output and focus on specific grammatical or lexical features. At the same time, it maintains a communicative focus by requiring meaningful interaction between participants.

3. Group Work

Group work is a collaborative activity to promote communication within a small group setting. Students are typically organised into groups of up to six members and assigned specific roles to ensure equal participation. Each group receives a common task, with individual members responsible for completing particular parts of it. After working independently, group members share their information and cooperate to complete the overall task. This activity encourages negotiation of meaning, teamwork, and extended use of the target language.

4. Information-Gap Activity

Information-gap activities are designed to encourage purposeful communication by requiring students to exchange missing information. Students work in pairs, with each partner receiving different pieces of information. For example, one student may have a partially completed timetable while the other holds the missing details. Through asking and answering questions, both partners must collaborate to complete their versions. This type of activity promotes authentic communication, as learners must use the target language to obtain information they do not already possess.

From an analytical perspective, the described classroom activities illustrate how Communicative Language Teaching operationalises its core principles through structured yet meaningful interaction. The progression from guided input to freer communicative practice reflects a deliberate scaffolding of learner engagement, enabling students to move from controlled language use toward more spontaneous production. Activities such as role-play, interviews, group work, and information-gap tasks function not merely as practice techniques, but as mechanisms for promoting negotiation of meaning, interactional competence, and contextualised language use. The emphasis on feedback and reflection further supports learners' awareness of form–meaning relationships while maintaining a communicative focus. Collectively, these activities demonstrate how communicative tasks can balance pedagogical structure with learner autonomy, thereby fostering both linguistic development and communicative confidence in the EFL classroom.

DISCUSSION

This paper has explored the role of literary texts within Communicative Language Teaching and examined their potential contribution to the development of communicative competence in EFL contexts. While contemporary pedagogical discourse often presents CLT as inherently learner-centred and interaction-driven, the analysis suggests that the marginalisation of literature within communicative frameworks is not the result of an inherent incompatibility, but rather of historically dominant instructional practices that have narrowly defined the function of literary texts. Traditional language-based approaches have tended to reduce literature to a source of grammatical input or stylistic illustration, thereby limiting its pedagogical potential and reinforcing the perception that literary language is incompatible with communicative goals (Carter and Long, 1991; Walz, 1989).

This reductionist treatment of literature has contributed to an artificial dichotomy between linguistic accuracy and communicative fluency. As the findings of this paper indicate, such a division overlooks the fact that communicative competence, as conceptualised within CLT, necessarily involves more than the correct use of grammatical forms. It encompasses pragmatic awareness, discourse competence, sociolinguistic sensitivity, and strategic language use (Richards and Rodgers, 2014; Gałajda, 2012). Literary texts, when approached as communicative resources rather than objects of formal analysis, are particularly well suited to supporting these dimensions of competence. Their inherent ambiguity, contextual richness, and cultural embeddedness invite learners to interpret meaning, negotiate perspectives, and engage in extended discourse—processes that mirror authentic communication.

At the same time, the discussion reveals that the successful integration of literature into communicative pedagogy cannot be taken for granted. As several scholars have noted, literary texts do not automatically generate communicative learning outcomes (Sivasubramaniam, 2006; Berardo, 2006). Without careful pedagogical mediation, they may overwhelm learners linguistically or remain confined to teacher-led interpretation. This highlights an important limitation of both traditional and communicative approaches: neither linguistic simplification nor exposure to authentic texts alone guarantees meaningful learning. Instead, the effectiveness of literature depends on task design, sequencing, and the extent to which learners are encouraged to actively construct meaning.

The classroom applications discussed in this paper illustrate how this challenge can be addressed. Activities such as role-play, interviews, group work, and information-gap tasks demonstrate how literary input can be transformed into opportunities for interaction and negotiation of meaning. These tasks reflect a gradual progression from guided to freer language use, supporting learners as they move from comprehension to production. Importantly, such activities align with cognitive perspectives on language learning, which emphasise the role of inference, hypothesis testing, and contextual interpretation (Swaffar, 1988; Davis, 1992). From this viewpoint, reading becomes an active process of meaning construction rather than passive decoding, and literature becomes a stimulus for communicative engagement rather than a static text.

Nevertheless, a critical consideration emerging from this analysis is the role of the teacher in mediating literary content. While CLT promotes learner autonomy, the findings suggest that

teacher guidance remains essential, particularly when working with complex or culturally dense texts. Teachers must carefully balance openness and structure, ensuring that tasks remain communicatively meaningful while also supporting comprehension and participation. This reinforces the evolving role of the teacher not as a transmitter of knowledge, but as a facilitator who scaffolds interaction, encourages reflection, and adapts materials to learners' needs and proficiency levels.

Moreover, the discussion points to broader implications for curriculum design. The continued reliance on simplified textbook materials risks depriving learners of exposure to authentic discourse and limiting their ability to engage with real-world language use. Literary texts, despite their perceived difficulty, offer a valuable alternative by presenting language in socially and culturally situated contexts. Their inclusion challenges the notion that communicative language teaching must prioritise immediacy and simplicity at the expense of depth and interpretation. Instead, this study suggests that communicative competence is best developed through exposure to linguistically rich input combined with opportunities for interaction and personal engagement.

In sum, this discussion supports a reconceptualisation of literature's role in EFL instruction. Rather than viewing literary texts as supplementary or advanced-level materials, they should be recognised as flexible pedagogical resources capable of supporting communicative goals when integrated through principled instructional design. By fostering interpretation, discussion, and meaning negotiation, literature can bridge the gap between linguistic accuracy and communicative fluency, contributing to a more holistic and cognitively engaging model of language learning.

CONCLUSION

This study has demonstrated that literary texts can play a substantial and productive role in communicative EFL instruction when embedded within an appropriate methodological framework. Contrary to the long-standing assumption that literature and communicative language teaching are incompatible, the analysis presented in this paper suggests that literary texts, when pedagogically mediated, can effectively support the development of communicative competence. Rather than obstructing communication, literature can enhance it by providing authentic linguistic input, rich contextualisation, and opportunities for interpretation, interaction, and meaning negotiation.

A central argument of this paper has been that the marginalisation of literature in communicative language teaching is largely the result of traditional language-based approaches that treat literary texts primarily as sources of grammatical structures or stylistic features. Such approaches often limit learner engagement and reduce literature to a set of decontextualised exercises, thereby obscuring its communicative potential. In contrast, when literature is approached through communicative principles, it becomes a meaningful resource that supports both linguistic and cognitive development. The findings of this study confirm that literary texts can function as catalysts for discussion, interpretation, and personal response, all of which are essential components of communicative competence.

The analysis has further shown that communicative competence extends far beyond grammatical accuracy and includes sociolinguistic, discourse, and strategic dimensions. Literary texts are particularly well suited to fostering these aspects, as they expose learners to varied language use, pragmatic nuance, and culturally embedded meaning. Through engagement with literary texts, learners are encouraged to interpret implied meanings, negotiate perspectives, and relate textual content to their own experiences. This process aligns closely with communicative language teaching principles, which emphasise interaction, authenticity, and learner involvement as central to language development.

Moreover, the pedagogical applications discussed in this paper illustrate how literature can be integrated into communicative classroom practice through carefully designed activities such as role-play, group discussion, interviews, and information-gap tasks. These activities demonstrate how literary input can be transformed into opportunities for meaningful communication rather than remaining a passive object of analysis. Importantly, the progression from guided to freer tasks reflects effective scaffolding and supports learners in developing both confidence and fluency. This highlights the importance of teacher mediation in ensuring that literary texts remain accessible, relevant, and communicatively oriented.

At the same time, the study acknowledges that the use of literature in EFL instruction presents certain challenges. Literary texts may pose linguistic or cultural difficulties, particularly for lower-proficiency learners, and their successful implementation requires careful selection, adaptation, and task design. However, these challenges should not be viewed as limitations of literature itself, but rather as pedagogical considerations that must be addressed through informed instructional planning. When teachers provide appropriate support and create opportunities for interaction and reflection, literary texts can become powerful tools for language learning rather than obstacles to comprehension.

Ultimately, this study supports a reconceptualisation of literature's role in communicative language teaching. Rather than occupying a marginal or purely academic position, literature should be recognised as a valuable pedagogical resource capable of bridging the gap between linguistic accuracy and communicative fluency. By integrating literary texts into communicative tasks, teachers can foster deeper engagement, promote critical and interpretative skills, and support the development of learners who are not only linguistically competent but also capable of using language meaningfully in diverse communicative contexts. In this sense, literature contributes not only to language proficiency but also to the broader educational goal of developing reflective, confident, and communicatively competent users of English.

Literature

ADEM, H., BERKESSA, M. 2022. A case study of EFL teachers' practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative Language Teaching (CLT). [online]. In *Cogent Education*, 9: 2087458, pp. 1-23. Available at: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2022.2087458?needAccess=true>>.

BERARDO, S.A. 2006. THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN THE TEACHING OF READING. [online]. In *The Reading Matrix*, vol. 6, no. 2, pp. 60-69. Available at: <<https://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>>.

CARTER, R., LONG, M. 1991. *Teaching Literature*. Longman.

COOK, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. (3rd edition). Arnold.

CROSSLEY, S.A., LOUWERSE, M.M., McCARTHY, P.M., McNAMARA, D.S. 2007. A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts. [online]. In *The Modern Language Journal*, vol. 91, no. 1, pp. 15-30. Available at: <https://www.jstor.org/stable/4127085?read-now=1&seq=3#page_scan_tab_contents>.

DAVIS, J.N. 1992. Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/Response Connection. [online]. In *The French Review*, vol. 65, no. 3, pp. 359-370. Available at: <https://www.jstor.org/stable/395098?read-now=1&seq=3#page_scan_tab_contents>.

GAŁAJDA, D. 2012. The concept of communicative competence in language. In *Readings in second language acquisition*, (p. 143-160). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

GILMORE, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. [online]. In *Language Teaching*, vol. 40, no. 2, pp. 97-118. Available at: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/authentic-materials-and-authenticity-in-foreign-language-learning/1AE0DE71E691F3D738A8FC9825C07607>>.

MAKHMADOVNA AZIZOVA, M., NARIMANOVNA GAPPAROVA, A. 2021. THE EFFECTIVE METHODS AND PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING. [online]. In *ACADEMIC RESEARCH EDUCATIONAL SCIENCES*, vol. 2, no. 1, pp. 15-20. Available at: <<https://cyberleninka.ru/article/n/the-effective-methods-and-principles-of-communicative-language-teaching/viewer>>.

NUTALL, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a foreign language. (New edition)*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.

RICHARDS, J. C. 2006. *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

SHAIMA, J. A., ABDULLAH, A. A. 2021. Assessing the Communicative Use of Literary Texts in EFL Coursebooks. [online]. In *English Language and Literature Studies*, vol. 11, no. 2. Available at: <<https://pdfs.semanticscholar.org/a4f8/a63cbc11ad1a370060fa704b9ab29c0ad2d1.pdf>>.

SIVASUBRAMANIAM, S. Promoting the Prevalence of Literature in the Practice of Foreign and Second Language Education: Issues and Insights. [online]. In *The Asian EFL Journal Quarterly*, vol. 8, no. 4, pp. 254-273. Available at: <https://usnpendbing.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/december_2006_ebook.pdf#page=254>.

SWAFFAR, J.K. 1988. *Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive Processes*.

[online]. In *The Modern Language Journal*, vol. 72, no. 2, pp. 123-149. Available at: <https://www.jstor.org/stable/328237?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents>.

USWATUN, K., BAMBANG, S., TUNTUN, S. 2024. Developing Teaching Procedure based on Communicative Language Teaching Principles to Teach Speaking. [online]. In *International Journal of Current Science Research and Review*, vol. 7, no. 8, pp. 6643-6648. Available at: <<https://ijcsrr.org/wp-content/uploads/2024/08/76-2108-2024.pdf>>.

WALZ, J. 1989. Context and Contextualized Language Practice in Foreign Language Teaching. [online]. In *The Modern Language Journal*, vol. 73, no. 2, pp. 160-168. Available at: <https://www.jstor.org/stable/326571?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents>.

WINITZ, H. 1981. Native and Second Language: Implications for Foreign Language Teaching. [online]. In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, vol. 14, no. 2, pp. 164-175. Available at: <https://www.jstor.org/stable/3530555?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents>.

Autor:

Mgr. Aneta Chovaňáková

Katedra anglického jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 2680/4, 918 43 Trnava

aneta.chovanakova@tvu.sk

KONTEXTUÁLNE VYUČOVANIE FYZIKY AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

Aneta Kolodzejová

Abstrakt

Rozvoj kritického myslenia patrí medzi kľúčové výzvy súčasného vzdelávania v 21. storočí. Prírodovedné predmety, najmä fyzika, vytvárajú vhodné podmienky na systematické rozvíjanie tejto kompetencie, keďže podporujú analýzu javov, interpretáciu informácií a riešenie problémov v reálnych situáciách. Prepojenie fyzikálnych poznatkov s autentickými úlohami z každodenného života zvyšuje zmysluplnosť učenia sa a prispieva k hlbšiemu porozumeniu učiva. Cieľom príspevku je predstaviť možnosti využitia kontextuálneho prístupu vo vyučovaní fyziky z hľadiska rozvoja kritického myslenia žiakov stredných škôl, so zameraním na ich schopnosť analyzovať, aplikovať a vyhodnocovať fyzikálne informácie v autentických vzdelávacích situáciách. Pozornosť sa sústreďuje na využívanie rôznych kontextov, ktoré umožňujú žiakom prepájať teoretické poznatky s praktickými skúsenosťami a reálnymi problémami. Predstavíme plán výskumu a jednotlivé kroky vedúce k jeho realizácii, ako aj návrh tvorby diagnostických nástrojov určených na zisťovanie úrovne kritického myslenia v prírodovednom vzdelávaní.

Kľúčové slová: kontextuálne vyučovanie, fyzika, kritické myslenie, diagnostické nástroje

ÚVOD

Kritické myslenie patrí k dôležitým aspektom rozvoja žiakov, hlavne v kontexte prírodovedného vzdelávania. Od žiakov očakávame, že sú schopní analyzovať informácie, posudzovať dôkazy a formulovať podložené závery. Kritické myslenie sa používa na hodnotenie získaných výsledkov, overovanie relevantnosti zdrojov a identifikovanie vzťahov medzi javmi. Fyzika ako prírodovedný predmet zohráva dôležitú úlohu pri rozvoji tejto kľúčovej kompetencie, keďže jej podstata spočíva v skúmaní javov, hľadaní vzťahov a overovaní hypotéz. Nejde pritom iba o osvojovanie si fyzikálnych pojmov a zákonov, ale aj o ich využívanie ako nástrojov na riešenie problémov v reálnom živote. Vyučovanie fyziky vytvára priestor na rozvíjanie analytických, argumentačných a hodnotiacich schopností žiakov.

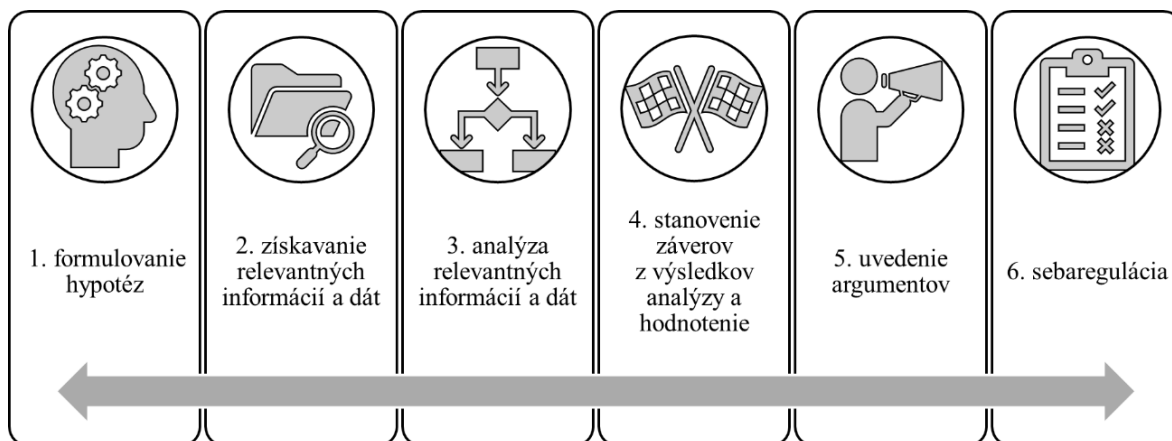
Cieľom príspevku je poukázať na možnosti, ako môže kontextuálny prístup k vyučovaniu fyziky prispieť k posilneniu kritického myslenia. Zameriame sa na analýzu zahraničných výskumov, ktoré sa venujú kontextuálnemu vyučovaniu a jeho vplyvu na kritické myslenie. Predpokladáme, že využitie kontextuálne zameraných vzdelávacích aktivít môže pomôcť žiakom hlbšie pochopiť fyzikálne princípy a zároveň systematicky podporovať ich schopnosť kriticky myslieť.

KRITICKÉ MYSLLENIE VO FYZIKE

Kritické myslenie je jednou z kľúčových kompetencií, ktorú je nevyhnutné rozvíjať vo vzdelávaní v 21. storočí. Kritické myslenie môžeme chápať ako proces analýzy problémov s cieľom vytvoriť si rozumný úsudok v akejkoľvek profesii, ktorú sa človek rozhodne vykonávať, a považuje sa za nevyhnutné pre dosiahnutie úspešného výsledku (Abbasi a Izadpanah, 2018; Pozhham et al., 2019). Kritickému mysleniu sa venovalo viacero slovenských či zahraničných autorov. Schopnosť kriticky myslieť ovplyvňuje proces učenia sa žiakov, umožňuje im uvažovať do hĺbky, čo vedie k akademickým úspechom (Abbasi a Izadpanah, 2018; Pozhham et al., 2019). Z pohľadu vyučovania fyziky pojem kritického myslenia definovali Collins a O'Brien (2003), ktorí ho považujú za schopnosť používať vyššie kognitívne procesy k hľadaniu významu v činnosti alebo v deji. Ak chceme rozvíjať kritické myslenie, mali by sme sa zamerať na aktivity, ktoré žiakov zapoja do procesu učenia sa, dajú im možnosť uvažovať a na základe získaných výsledkov formulovať logicky odôvodnené závery. Rozvoju kritického myslenia vo fyzike na Slovensku sa venovali Velmovská, Trúsiková a Kiss (2021). V rámci výskumu stanovili šesť indikátorov na posudzovanie úrovne kritického myslenia, ktoré budeme využívať aj v rámci dizertačnej práce.

Indikátory kritického myslenia vo fyzike

Indikátory kritického myslenia vo vyučovaní fyziky sa prejavujú schopnosťou žiakov formulovať odôvodnené hypotézy a vyhľadávať relevantné informácie a dáta potrebné na riešenie problémov. Kritické myslenie sa ďalej uplatňuje pri analýze a hodnotení získaných údajov, tvorbe záverov a schopnosti podporiť ich logickými argumentmi vyplývajúcimi z experimentu alebo teórie. Schopnosť analyzovať grafy, tabuľky pri empirickom získavaní poznatkov patrí medzi kognitívne zručnosti kritického myslenia. Dôležitou súčasťou vedeckého poznávania je uvedenie argumentov, ktoré podporia stanovené závery. Neoddeliteľnou súčasťou je aj sebaregulácia – zamýšľanie sa nad vlastným myslením, hľadanie alternatívnych pohľadov a korekcia vlastných postupov, čo rozvíja komplexné kognitívne zručnosti a vedeckú spôsobilosť žiakov (Velmovská, Trúsiková, Kiss, 2021).



Obrázok 1: Indikátory kritického myslenia vo fyzike

KONTEXTUÁLNE VYUČOVANIE A JEHO VPLYV NA KRITICKÉ MYSLENIE

Viaceré výskumy poukazujú na význam prepájania výučby fyziky so situáciami, s ktorými sa žiaci stretávajú v bežnom živote. Pilot a Bulte (2006) zdôrazňujú, že kontextuálne vyučovanie podporuje hlbšie porozumenie fyzikálnym pojmom a princípom a zároveň zvyšuje ich záujem o učenie sa. Podľa Gilberta (2006) umožňuje využívanie autentických kontextov rozvíjať vedecké zručnosti, najmä schopnosť konštruovať poznatky a implementovať ich do nových situácií na základe vlastnej skúsenosti. Bennet et al. (2003) dopĺňajú, že vyučovanie založené na kontexte posilňuje záujem žiakov o vedu a podporuje ich pozitívny vzťah k fyzike, pretože im umožňuje vstupovať do učenia sa prostredníctvom problémov a situácií z každodenného života.

Kontextuálny prístup k vyučovaniu zdôrazňuje proces aktívneho zapojenia žiakov do objavovania nových poznatkov a ich prepájania so situáciami z reálneho života, čím ich povzbudzuje aplikovať získané poznatky v každodennom živote (Yuwandra, 2020). Kontextuálne vyučovanie podporuje vytváranie súvislostí medzi akademickým obsahom a reálnym svetom, čím prispieva k hlbšiemu porozumeniu a dlhodobějšímu uchovaniu poznatkov. Selvaniresa (2017) preukázala, že implementácia kontextuálneho prístupu vedie k vyššej miere aktivity žiakov, efektívnej spolupráci, prepojeniu učiva s reálnym kontextom a integrácii vedeckého obsahu s inými oblasťami.

Súčasný výskum naznačuje, že vyučovanie prostredníctvom kontextuálneho prístupu môže viesť k posilneniu kritického myslenia žiakov. Achor a kolektív (2024) vytvorili vedomostný test a test kritického myslenia z témy *Hybnosť*. Zistili signifikantný rozdiel medzi úrovňou kritického myslenia žiakov, ktorí boli vyučovaní v kontexte, oproti tým bez kontextu. Dewi (2019) zistila, že využívanie kontextov má pozitívny vplyv na rozvoj kritického myslenia žiakov a prináša lepšie výsledky v porovnaní s tradičnými vyučovacími metódami. V ďalšej štúdii sa Pursitasari a kolektív (2020) zamerali na posilnenie kritického myslenia prostredníctvom kontextuálneho výskumne orientovaného učenia sa. Proces učenia zahŕňal fázy pozorovania, skúmania, vysvetľovania, vyvodzovania záverov a komunikácie. Žiaci boli viac angažovaní, venovali veľkú pozornosť pozorovaniu javov, kládli otázky a spolupracovali, čo im pomohlo následne dosiahnuť lepšie výsledky v teste kritického myslenia.

Vyučovanie fyziky pomocou rôznych kontextov



Kardio

Typ udalosti: Nezaradené ▾

Vybavenie: Pridať

53:00

Celkový čas

149 údery/min.

Priemerný tep

184 údery/min.

Maximálny Srdcový Tep

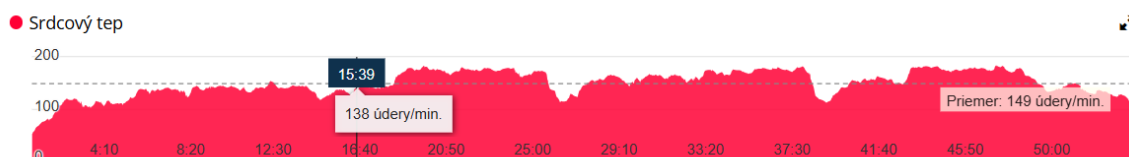
520

Kalórie

Prispôbiť grafy ▾

Čas

Vzdialenosť



Zistenia z diplomovej práce (Kolodzejová, 2025), v ktorej sme prepájali aktivity z fyziky so športom, naznačujú, že prepojenie bolo pre žiakov 1. ročníka gymnázií v Bratislavskom kraji zaujímavé. Čo je dôležitejšie, vedeli si prepojiť fyzikálne princípy s reálnym životom, učenie sa pre nich stalo zmysluplným a zrozumiteľnejším.

Ukážky jednotlivých úloh a čiastkové výsledky

Premýšľal si niekedy nad tým, aký výkon má tvoje telo počas športovej aktivity? Je človek pri behu výkonnejší ako žiarovka? Aký výkon podáva šprintér pri maximálnom výkone? Koľko energie vlastne spotrebujeme pri behu alebo bicyklovaní?

Diskutuj o týchto otázkach so spolužiakmi a zapíš si svoje predpoklady.

Využi dáta z pripravenej aktivity – *Kardio* alebo použi vlastné dáta zo športovej aktivity, ktoré si zaznamenal/a smart hodinkami.

- Opíš priebeh aktivity. Ktoré časové úseky boli najnáročnejšie? Kde nastal oddych alebo menšia záťaž?
- Ak bolo spálených 520 kcal, koľko energie (v kJ) sa premenilo na pohyb?
- Koľko čokoládových tyčíniek by si musel zjesť, aby si doplnil energiu?
- V ktorých športoch viac záleží na účinnosti premeny energie (vytrvalostné alebo silové športy)?

V jednotlivých úlohách sme sa zamerali na to, aby žiaci uvažovali, analyzovali situácie, ktoré súvisia so športom. Jednotlivé športy sme vyberali na základe odpovedí žiakov v prieskume, ktorý zisťoval, či sa v asociáciách žiakov s fyzikálnymi pojmami objavujú slová so športovou

Obrázok 2: Dáta z pripravenej aktivity - *Kardio*

tematikou v takej miere, aby bolo zmysluplné využiť kontext športu vo vyučovaní vybraných fyzikálnych tém. Jeden z materiálov – *Hod oštepom* sme otestovali a následne sme prostredníctvom dotazníka zisťovali žiacke postoje, nielen k aktivite, ale aj k športu či predmetu fyzika.

Na základe výsledkov a odpovedí žiakov sme skonštatovali, že kontext športu môže byť jednou z možností, ako prepojiť fyzikálne javy z bežného života s vyučovaním. Je dôležité, aby učitelia vyhľadávali kontexty, ktoré sú ich žiakom blízke a zrozumiteľné. Práve zmena kontextu môže prispieť k záujmu žiakov o prírodovedné predmety, zlepšiť ich porozumenie a posilniť vnímanie fyziky ako zmysluplného predmetu, s ktorého princípmi sa stretávajú v bežnom živote.

Náš aktuálny výskum sme sa rozhodli zamerať na to, či môžu kontextuálne zamerané vzdelávacie aktivity posilniť rozvoj kritického myslenia žiakov vo fyzike. Ak žiaci budú pracovať s autentickými situáciami, o ktorých je potrebné uvažovať, analyzovať ich a využívať argumentačné schopnosti pri tvorbe hypotéz a formulácii záverov zo získaných dát, domnievame sa, že to môže viesť k rozvoju kľúčovej kompetencie vo vzdelávaní v 21. storočí. Kontextuálne vzdelávacie aktivity nebudú prepájané iba so športom, ale aj s ďalšími relevantnými kontextmi v danej téme. Zvolený kontext je možné prispôbiť záujmom žiakov. V prieskume realizovanom v rámci diplomovej práce (Kolodzejová, 2025) žiaci napríklad navrhli prepojiť aktivity s astronómiou, hraním na hudobných nástrojoch či s fyzikou varenia a pečenia.

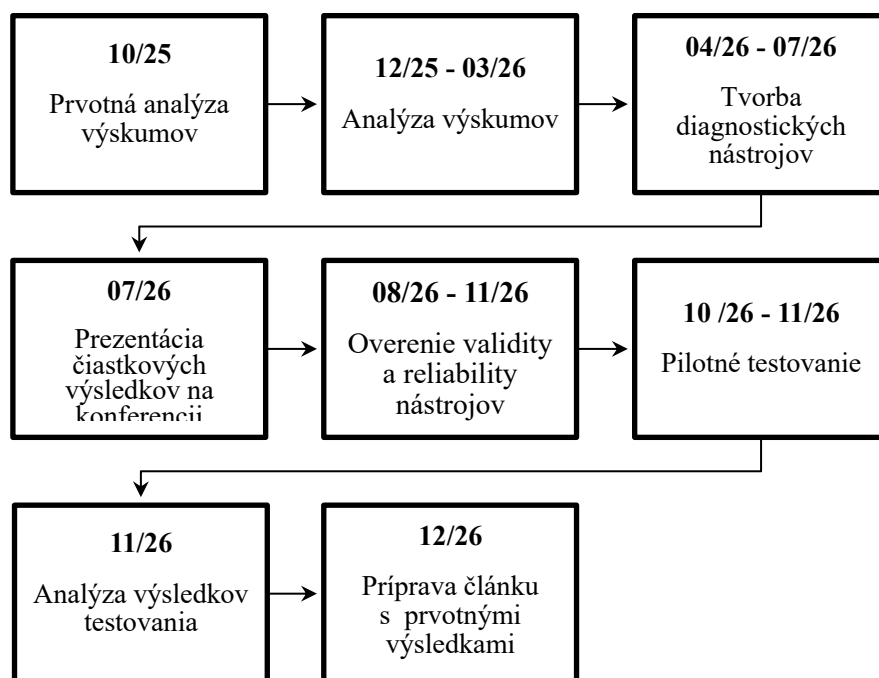
PLÁN VÝSKUMU

V súčasnosti sa zameriavame na analýzu zahraničných a slovenských výskumov, ktoré sa venujú kontextuálnemu prístupu k vyučovaniu z pohľadu kritického myslenia. Kľúčovou úlohou je vytvorenie nástrojov na zistenie úrovne kritického myslenia. Plánujeme vytvoriť viaceré diagnostické nástroje a to z oblastí *Mechanika* a *Dynamika*. Tvorbe nástrojov sa plánujeme venovať od apríla do júna 2026.

Je dôležité vopred overiť validitu a reliabilitu nástrojov. Máme prisľúbenú spoluprácu s *Ústavom experimentálnej psychológie SAV* pri ich tvorbe a psychometrickom overení.

Následne bude prebiehať tvorba a implementácia výučbových materiálov a vzdelávacích aktivít s využitím kontextuálneho prístupu. Predpokladáme, že žiaci, ktorí absolvujú výučbu fyziky s dôrazom na kontextuálny prístup vyučovania fyziky, dosiahnu vyššie skóre v meraní úrovne kritického myslenia ako žiaci, ktorí budú vzdelávaní bez kontextu.

Časové usporiadanie plánu výskumu na rok 2026 je znázornené na obrázku 3.



Obrázok 3: Časové usporiadanie plánu výskumu na rok 2026

Kontext a kritické myslenie vo výskumoch

Ako sme uviedli v predchádzajúcich kapitolách, mnohé výskumy naznačujú, že vyučovanie pomocou kontextov má potenciál aj pri rozvoji kognitívnych schopností, ktoré tvoria základ kritického myslenia.

V jednom z výskumov (Achor et. al., 2024) sa zamerali na zisťovanie úrovne kritického myslenia žiakov stredných škôl. Dáta získali pomocou testu úrovne kritického myslenia, ktorý obsahoval desať otvorených úloh z témy *Hybnosť*. Ďalším nástrojom na zber dát bol vedomostný test. Podarilo sa nám získať prístup k týmto validovaným nástrojom v angličtine a autori sú otvorení spolupráci v budúcnosti. Následne plánujeme na základe ich testu kritického myslenia vytvoriť nový test s témami relevantnými pre naše potreby a následne ho pilotne overiť. V rámci tohto procesu plánujeme posúdiť jeho reliabilitu a validitu.

Ukážka úloh z testu kritického myslenia:

- Tri tenisové loptičky boli vypustené z rovnakej výšky, prvá loptička dopadla na betónovú podlahu a odrazila sa, druhá loptička dopadla na vodnú hladinu a nemohla sa odraziť, zatiaľ čo tretia loptička dopadla na dlažbu a odrazila sa. Prečo sa prvá a tretia loptička odrazili, ale druhá loptička sa neodrazila po dopade na vodnú hladinu? (*Analýza*)
- Dvaja chlapci s rovnakou hmotnosťou, ktorí stáli oproti sebe, ťahali stôl, ktorý sa nemohol pohnúť ani dopredu ani dozadu. Vysvetlite príčinu tohto odporu stola proti pohybu. (*Dedukcia*)

Ukážka úloh z vedomostného testu:

- K zrážke dochádza, keď:
 - a) hmoty prichádzajú do styku alebo kontaktu medzi sebou;
 - b) tiaže prichádzajú do styku alebo kontaktu medzi sebou;
 - c) predmety prichádzajú do styku alebo kontaktu medzi sebou;
 - d) dva predmety prichádzajú do styku alebo kontaktu medzi sebou;
 - e) dva kamene sa priblížia k sebe.
- Sila o veľkosti 50 N pôsobí na teleso s hmotnosťou 20 kg. Vypočítajte zrýchlenie, ktorým sila pôsobí na teleso.
 - a) 2,5 m/s²;
 - b) 25 m/s²;
 - c) 50 m/s²;
 - d) 5 m/s²;
 - e) 0,25 m/s².

Vyučovanie fyziky pomocou kontextuálneho prístupu malo pozitívny a signifikantný efekt na úroveň kritického myslenia žiakov (Achor et. al., 2024). V inom výskume využili kontext pri výučbe *Newtonových pohybových zákonoch*. Výsledky naznačili, že žiaci boli aktívni pri riešení rôznych problémov z reálneho života, boli schopní odpovedať kriticky a prezentovali množstvo alternatívnych odpovedí. Tieto aspekty pomohli dosiahnuť lepšie výsledky v teste kritického myslenia oproti žiakom, ktorí boli vzdelávaní bez kontextu. (Agusti, 2023).

Je potrebné zistiť úroveň kritického myslenia žiakov vo fyzike. Problémom je však nedostatok overených nástrojov na meranie tejto úrovne v kontexte prírodovedného vzdelávania. Existujúce testy, napr. Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (Assessmentday, 2020), nie sú adoptované na školské prostredie. Cieľom každého vzdelávacieho systému je však pripraviť žiakov na úspešné pôsobenie ako prispievajúcich členov svojej spoločnosti. Hoci kritické myslenie je jednou zo základných zručností, ktoré sú potrebné v každodennom živote žiakov na celom svete, môže sa v jednotlivých školách rozvíjať odlišne v závislosti od špecifických spoločenských rozdielov. Napriek všetkým týmto rozdielom sa každý vzdelávací systém snaží rozvíjať kritické myslenie najlepším možným spôsobom (Trúsiková, Velmovská, 2020). Z tohto dôvodu je potrebné vytvoriť a validovať nástroje na meranie úrovne kritického myslenia žiakov na hodinách fyziky. Tento prírodovedný predmet má potenciál rozvíjať túto kľúčovú kompetenciu. Predpokladáme, že zistenia z dostupných zahraničných štúdií budú v súlade s našimi očakávaniami, že kontextuálny prístup vo vyučovaní môže prispieť k rozvoju kritického myslenia žiakov a podporí predpoklady, ktoré plánujeme empiricky overiť. Tieto výsledky nám zároveň poskytnú základ pre tvorbu diagnostických nástrojov orientovaných na kľúčové indikátory kritického myslenia.

POTENCIÁL VÝSKUMU

Predpokladáme, že riešenie predkladanej práce poskytne dôležité teoretické aj metodologické východiská pre pripravovanú dizertačnú prácu, ktorá bude na získané výsledky priamo nadväzovať a ďalej ich rozvíjať. Kľúčovým prínosom bude vytvorenie a validovanie diagnostických nástrojov na zistenie úrovne kritického myslenia vo fyzike, čo umožní presnejšie merať schopnosť žiakov kriticky myslieť a identifikovať ich slabé stránky. Získané poznatky budú slúžiť ako východisko pre tvorbu didaktických materiálov založených na kontextuálnom prístupe, ktoré budú cielene podporovať rozvoj kritického myslenia v prírodovednom vzdelávaní.

Domnievame sa, že využívanie kontextuálneho prístupu vo vyučovaní môže prispieť k zvýšeniu úrovne kritického myslenia žiakov. Prepájanie učiva s reálnymi situáciami z každodenného života podporuje schopnosť žiakov riešiť praktické problémy, hľadať možné riešenia a kriticky posudzovať informácie. Rozvíjanie týchto schopností je dôležité aj z hľadiska fungovania jednotlivcov v súčasnej spoločnosti, keďže umožňuje lepšie porozumieť javom okolo nás, kriticky pristupovať k dostupným informáciám a aktívne sa zapájať do spoločenského života.

ZÁVER

Rozvoj kritického myslenia predstavuje významnú výzvu súčasného prírodovedného vzdelávania. Vyučovanie fyziky ponúka vhodný priestor na systematické formovanie tejto kompetencie. Fyzika umožňuje rozvíjať analytické, interpretačné a hodnotiace schopnosti žiakov, najmä prostredníctvom riešenia problémov zasadených do autentických kontextov. Kontextuálny prístup umožňuje prepájať teoretické poznatky s reálnymi situáciami, čím umožňuje žiakom porozumieť fungovaniu sveta, prírodným zákonom a javom.

Predložený návrh výskumu reaguje na potrebu cielenej podpory kritického myslenia žiakov stredných škôl. Osobitný dôraz sa kladie na tvorbu diagnostických nástrojov, ktoré umožnia systematicky zisťovať úroveň kritického myslenia v prírodovednom vzdelávaní. Takéto nástroje môžu prispieť k presnejšej identifikácii silných a slabých stránok žiakov a následne k efektívnejšiemu nastavovaniu vyučovacích stratégií. Implementácia kontextuálne orientovaného prístupu môže prispieť k zvýšeniu kvality výučby fyziky a k rozvoju analytických a hodnotiacich schopností žiakov, čo sú dôležité aspekty kritického myslenia.

Literatúra

ABBASI, A., IZADPANA, S. 2018. Relationship between critical thinking, its subscales and academic achievement in English language course: The predictability of educational success based on critical thinking. [online]. *Academy Journal of Educational Science*, 2(2), 91-105. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/wmu89>>.

ACHOR, E. E., JACK, G. U., UZOMAH, T. N. 2024. Enhancing students' critical thinking in physics using graphic organizer-enhanced and context-based learning strategies. [online]. *Journal of Research in Science and Mathematics Education*, 3(1), 1–20. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/guw89>>.

AGUSTI, R., H. 2023. Implementation of Contextual Teaching and Learning Based Physics Module on Newton's Law Material to Improve Critical Thinking Skills of Class X Students. [online]. *Journal of Education and Learning Research*, 1(1), 8-19. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/ptcds>>.

ASSESSMENTDAY. 2020. *Free Critical Thinking Test. Solutions Booklet*. [online]. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/IDFN>>.

BENNETT, et al. 2003. *A systematic review of the effects of context-based and Science-Technology-Society (STS) approaches in the teaching of secondary science*. [online]. University of London: EPPI-Centre, 2003. 68. s. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/rkm68>>.

COLLINS III., J. W., O'BRIEN, N. P. 2003. *The Greenwood Dictionary of Education*. [online]. 2. vyd. Connecticut, Westport: Greenwood, Press, 2003. 431 s. ISBN 0-89774-860-3. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/yit9>>.

DEWI, A., P., Y., PRIMAYANA, K., H. 2019. Effect of Learning Module with Setting Contextual Teaching and Learning to Increase the Understanding of Concepts. [online]. *International Journal of Education and Learning*, 1(1), 20-21. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/dzx34>>.

GILBERT, J., K. 2006. On the Nature of "Context" in Chemical Education. [online]. In: *International Journal of Science Education*, 28(9), Oxfordshire: Taylor & Francis. 2006. s. 957–976. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/adn35>>.

KOŁODZIEJOWÁ, A. 2025. *Implementácia aktivít so športovou tematikou do vyučovania fyziky na stredných školách*. [online]. Diplomová práca. Bratislava: FMFI UK, 2025. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/osuv0>>.

PILOT, A., BULTE, A., M., W. 2006. Why do you "need to know"? Context-based education. [online]. In: *Enhancing students' problem-solving skills through context-based learning. Taiwan: International Journal of Science and Mathematics Education*. 2015. s. 1377-1401. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/hncn7>>.

POZHHAM, P., GODARZI, K., ROOZBEHANI, M. 2019. Investigating the Relationship between Critical Thinking and Academic Achievement in Male Students of the Islamic Azad University of Ahvaz Branch [online]. *International Journal of Philosophy and Social Psychological Sciences* 5(3), 9-17. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/hhktz>>.

SELVIANIRESA, D., PRABAWANTO, S. 2017. Contextual Teaching and Learning Approach of Mathematics in Primary Schools. [online]. *Journal of Physics Conference Series*, 10(1), 1-8. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/efikf>>.

TRÚSIKOVÁ, A., VELMOVSKÁ, K. 2020. Critical Thinking and Physics Problems. [online]. In: *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*. 8(2), 2020. s. 119 – 126, ISSN 2695-9917. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/qyjo6>>.

VELMOVSKÁ, K., TRÚSIKOVÁ, A., KISS, T. 2021. *Aspekty rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní fyziky*. [online]. Bratislava: FMFI UK. 2021. Dostupné na internete:

<<https://lnk.sk/yfjrt>>.

YUWANDRA, R., ARNAWA, I., M. 2020. Development of Learning Tools Based On Contextual Teaching And Learning In Fifth Grade Of Primary Schools. [online]. *Journal of Physics: Conference Series*, 1554(1), 1-6. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/bcpzw>>.

Autor

Mgr. Aneta Kolodzejová

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave

Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava

aneta.kolodzejova@fmph.uniba.sk

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE AKO INDIKÁTOR ADAPTÁCIE ŽIAKOV

Petronela Koval'ová

Abstrakt

Proces adaptácie žiaka prvého ročníka na školskú dochádzku je spojený so súborom požiadaviek, ktorých zvládnutie závisí od individuálnych rozdielov vnímania a prežívania záťaže každého žiaka. Na základe rozdielu medzi požiadavkami školy a predpokladmi žiaka na ich zvládnutie sa u niektorých žiakov vyskytujú tzv. adaptačné ťažkosti, ktoré sa môžu prejavovať napríklad nedodržiavaním pravidiel správania, neoblúbenosťou medzi spolužiakmi alebo neschopnosťou nadviazať uspokojivé vzťahy. Po nástupe do 1. ročníka primárneho vzdelávania vzniká potreba učiteľov včas ich identifikovať, na čo však v súčasnosti v praxi je limitovaná dostupnosť diagnostických nástrojov. Cieľom príspevku je analyzovať výskyt problémového správania, ktoré vnímame ako indikátor problémov s adaptáciou žiakov prvého ročníka a zhodnotiť možnosti využitia zvolených meracích nástrojov pre zisťovanie adaptačných ťažkostí žiakov učiteľmi. Výskumný súbor tvorilo 25 žiakov prvého ročníka základnej školy v meste Prešov, ktorých problémové správanie bolo zaznamenávané učiteľom v štyroch meraniach od októbra do marca školského roku 2024/2025 nástrojmi Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) a Dotazníkom predností a nedostatkov (SDQ-Svk). Porovnaním výsledkov v oboch nástrojoch sme zároveň sledovali ich citlivosť a validitu na zachytávanie zmien vo výskyte problémového správania žiakov. Výsledky výskumu poukazujú na to, že nami zvolené výskumné nástroje zachytávajú adaptačné ťažkosti žiakov a vykazujú prijateľnú mieru vnútornej konzistencie, čo potvrdzuje ich spoľahlivosť a vhodnosť na využitie v školskom prostredí. Z hľadiska pedagogickej praxe je možné prostredníctvom výskumných nástrojov TOCA a SDQ-Svk sledovať správanie žiakov a včas zachytávať problémy v adaptácii, čo vytvára priestor pre ciele podporné postupy a intervencie, osobitne u žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Kľúčové slová: adaptácia, problémové správanie, školská adaptácia

ÚVOD

Žiaci po nástupe do školského prostredia sú vystavení novým situáciám, čo môže ovplyvniť ich adaptáciu v primárnom vzdelávaní. Jedným z viditeľných indikátorov priebehu adaptácie môže byť problémové správanie. V pedagogickej praxi však absentujú dostupné nástroje, ktoré by učiteľom v spolupráci s odbornými zamestnancami umožnili systematicky zachytávať a vyhodnocovať problémové správanie v kontexte školskej adaptácie. Prostredníctvom zvolených výskumných nástrojov Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) a Dotazníka predností a nedostatkov (SDQ-Svk) sme sledovali prejavy problémového správania a porovnávali ich výsledky s cieľom overiť ich citlivosť a využiteľnosť pri identifikovaní adaptačných ťažkostí žiakov prvého ročníka. Cieľom príspevku je analyzovať problémové

správanie ako indikátor adaptácie žiakov prvého ročníka a zhodnotiť možnosti využitia nástrojov TOCA a SDQ-Svk pri jeho longitudinálnom sledovaní.

Výskumná otázka:

Sú nástroje TOCA a SDQ-Svk vhodné na zachytávanie problémového správania ako indikátora školskej adaptácie žiakov prvého ročníka?

ŠKOLSKÁ ADAPTÁCIA A PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV

Adaptabilita je podľa Jessor et al. (in Kubíková, 2024) psychologický konštrukt vyjadrujúci individuálne rozdiely v behaviorálnych reakciách na zmenu. Predstavuje schopnosť jednotlivca regulovať svoje poznanie, emócie a správanie v podmienkach neistoty, novosti či variability prostredia. V kontexte vstupu do školy nadobúda adaptácia osobitný význam, keďže žiak prvého ročníka je konfrontovaný so súborom nových akademických, sociálnych a organizačných požiadaviek. Ich zvládanie je podmienené individuálnymi rozdielmi vo vnímaní záťaže, v miere sebaregulácie a v schopnosti prispôbiť sa školskému režimu. Úspešná školská adaptácia ovplyvňuje nielen akademický výkon žiaka, ale aj jeho sociálne vzťahy, emocionálne prežívanie a celkové fungovanie v triednom kolektíve. V situácii nesúladu medzi požiadavkami školy a individuálnymi predpokladmi žiaka môžu vzniknúť adaptačné ťažkosti, ktoré sa môžu manifestovať napríklad porušovaním pravidiel, problémami v rovesníckych vzťahoch či sociálnou izoláciou (Teleková, 2021; Teleková a kol., 2023). Problémové správanie tak môže predstavovať jeden z vonkajších indikátorov narušenej adaptačnej rovnováhy. Na problémovosť správania možno nazerať z dvoch perspektív, ako na žiaka, ktorý má problém, alebo ako na žiaka, ktorý problém spôsobuje. Obe perspektívy však implikujú potrebu podpory, keďže problémové správanie naruša výchovno-vzdelávací proces a zároveň signalizuje nezvládnutú záťaž (Belešová, 2023). Bendl (2011) poukazuje na multifaktoriálnu podmienenosť problémového správania. Medzi individuálne faktory zaraďuje vrodenú agresivitu, poruchy správania či biologicky podmienenú neposlušnosť, ale aj dlhšie trvanie adaptačného procesu. Významnú úlohu zohrávajú rodinné podmienky, kvalita výchovy, širšie spoločenské vplyvy, ako aj školské prostredie, v ktorom je stúpajúca preťaženosť žiakov, nuda, potreba upútať pozornosť, rivalita medzi žiakmi či narušené vzťahy v triede. Problematické správanie je tak výsledkom interakcie individuálnych, rodinných a školských faktorov. Z hľadiska intenzity prejavov Vojtová (2005) rozlišuje päť stupňov problémového správania. Prvé dva stupne zahŕňajú bežné reakcie na každodenné a krízové situácie. Tretí stupeň predstavuje správanie odchyľujúce sa od očakávaní v dôsledku oslabenej adaptačnej schopnosti, pričom žiak je ešte schopný sebaregulácie. Štvrtý stupeň charakterizuje fixované a opakované nevhodné správanie, ktoré je možné pri adekvátnej podpore korigovať. Piaty stupeň predstavuje závažné a dlhodobo pretrvávajúce prejavy znemožňujúce fungovanie v bežnom školskom prostredí. Z uvedeného vyplýva, že školská adaptácia a problémové správanie sú vzájomne prepojené fenomény. Problematické prejavy nemožno redukovať výlučne na disciplínny problém, ale je potrebné ich vnímať aj ako potenciálny signál adaptačných ťažkostí.

Systematické sledovanie behaviorálnych prejavov žiakov a diferencovaná pedagogická podpora predstavujú významný preventívny nástroj na podporu úspešného začlenenia žiaka do školského prostredia.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili žiaci prvého ročníka základnej školy v meste Prešov v počte 25 žiakov, z toho 10 chlapcov a 15 dievčat. Všetci žiaci nastúpili do primárneho vzdelávania v priemernom veku 6-7 rokov a absolvovali povinné predprimárne vzdelávanie. Výskumný súbor bol zvolený zámerným spôsobom vzhľadom na významnosť záujmu o pilotné overovanie nástrojov triednou učiteľkou, ktorá realizovala administráciu nástrojov. Žiaden zo žiakov nenastúpil do primárneho vzdelávania so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ani podpornými opatreniami.

Výskumne nástroje

Výskum bol realizovaný na základe kvantitatívneho dizajnu a doplnkového zdroja reflexie triednej učiteľky. Kvantitatívna časť výskumu bola zameraná na zber dát prostredníctvom výskumných nástrojov dotazníka Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) a Dotazníka predností a nedostatkov (SDQ-Svk). Dotazník TOCA má 21 položiek a mapuje tri subškály: vyrušujúce správanie, problémy s pozornosťou a prosociálne správanie a Dotazník SDQ-Svk disponuje 25 položkami, zohľadňuje subškály: emocionálne symptómy, problémové správanie, hyperaktivita a nepozornosť, ťažkosti vo vzťahoch s rovesníkmi, prosociálne správanie. Kvalitatívna časť výskumu bola realizovaná prostredníctvom rozhovoru s vyučujúcou, ktorá administrovala dotazníky a skúmanú problematiku dopĺňa prostredníctvom vlastnej reflexie. Dotazníkmi sme zisťovali ich citlivosť a schopnosť zaznamenávať zmeny v správaní žiaka, ktoré by mohli byť použité na vytvorenie individuálnej adaptačnej krivky.

Priebeh zberu dát

Longitudinálny charakter výskumu vychádza z teoretického predpokladu, že adaptačné procesy žiakov majú dynamický charakter a menia sa v čase, preto je náročné zachytiť ich jednorazovým meraním. Zber dát prebiehal opakovane v piatich fázach v školskom roku 2024/2025 (október 2024, december 2024, január 2025, marec 2025). Termíny boli stanovené po konzultácii s triednou učiteľkou tak, aby reflektovali významné obdobia prvého ročníka, a teda začiatok školskej dochádzky, stabilizáciu režimu, návrat po zimných prázdninách a polročnú klasifikáciu, obdobie po jarných prázdninách. Takto koncipovaný dizajn umožnil zachytiť stabilitu aj zmenu adaptačných prejavov žiakov a sledovať ich vývin v kontexte školských požiadaviek počas prvého roka školskej dochádzky. Zber dát prebiehal po obdržaní informovaného súhlasu všetkých rodičov so sledovaním správania ich detí počas školského roka.

Spracovanie údajov

Údaje boli spracované pomocou štatistického programu SPSS. Využitá bola deskriptívna štatistika a overenie vnútornej konzistencie jednotlivých subškál prostredníctvom koeficientu Cronbachova α . Pri vyhodnocovaní boli zohľadňované hraničné a abnormálne hodnoty v jednotlivých dimenziách. Pri interpretácii skóre sme vychádzali z pokynov autorov dotazníkov a u oboch platilo, že vyššie skóre indikovalo vyššiu mieru problémovosti, s výnimkou dimenzie prosociálneho správania.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Indikátory reliability, prezentované v tabuľke 1, poukazujú na silné, avšak aj na slabé stránky zvolených výskumných nástrojov. Všetky subškály, okrem prosociálneho správania v SDQ-Svk, sa pohybujú v hodnotách Cronbachovej alfy od dobrej až po mimoriadne vysokú vnútornú konzistenciu. Subškála prosociálneho správania SDQ-Svk sa ako jediná nachádza v hraničných hodnotách, ktoré budú presnejšie v nasledujúcom zbere pri vyššom počte respondentov.

Tabuľka 1: Vybrané psychometrické charakteristiky meracích nástrojov TOCA a SDQ-Svk

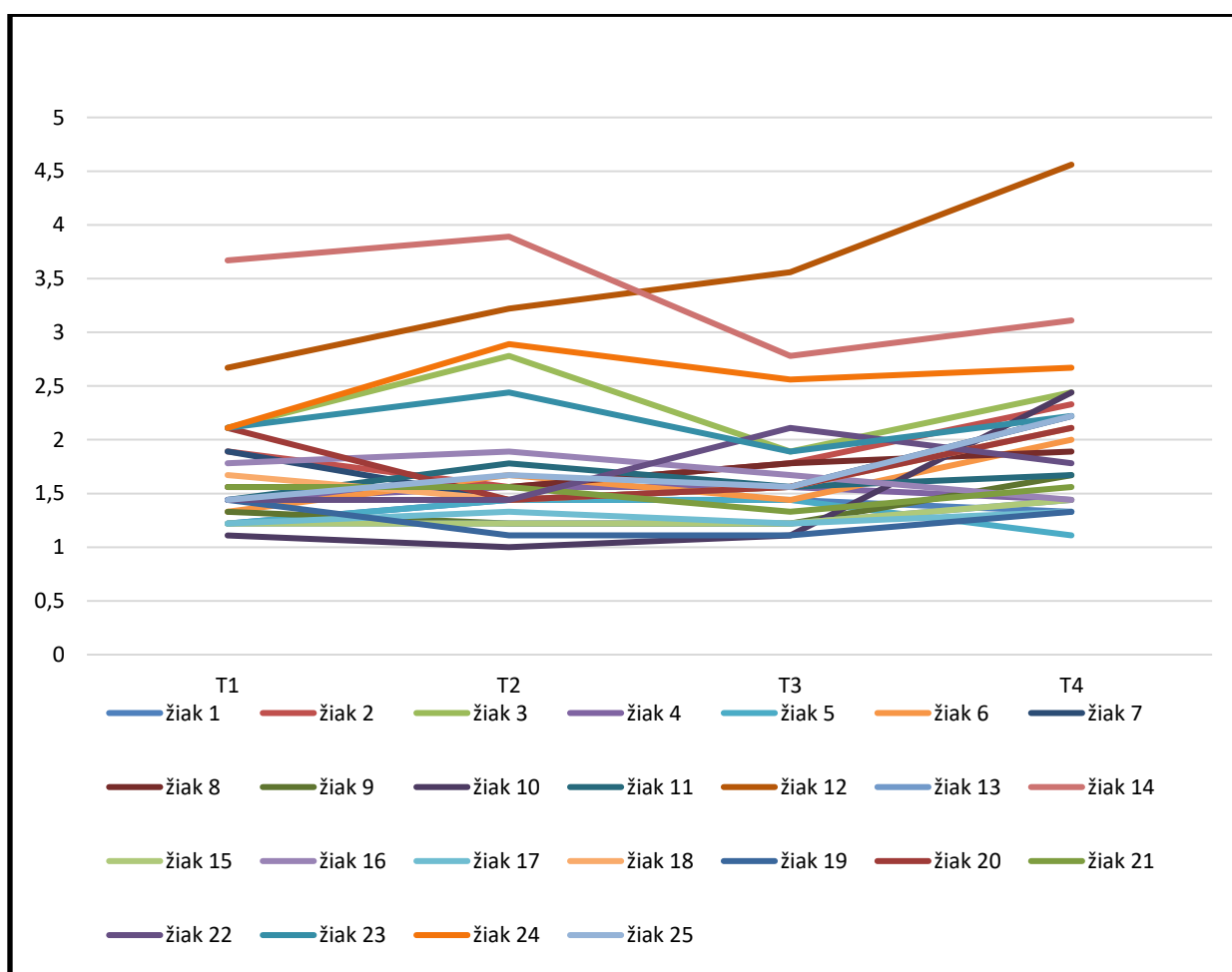
Premenná	n	M	SD	Cronbachova alfa	Minimálne a maximálne skóre	Skewness
TOCA – vyrušujúce správanie	25	17,9	6,6	0,943	9-54	0,464
TOCA – problémy s pozornosťou	25	33,9	5,8	0,932	7-42	0,669
TOCA – prosociálne správanie	25	22,8	7,6	0,728	5-30	0,450
SDQ – emocionálne symptómy	25	1,3	1,6	0,796	0-10	1,617
SDQ – problémové správanie	25	1,3	1,8	0,755	0-10	2,938
SDQ – hyperaktivita a nepozornosť	25	2,3	2,3	0,858	0-10	1,826
SDQ – ťažkosti vo vzťahoch s rovesníkmi	25	1,2	1,6	0,758	0-10	0,976
SDQ – prosociálne správanie	25	5,9	1,5	0,691	0-10	-0,838

Z hľadiska šikmosti sa objavujú výrazne odchyľne hodnoty v subškálach SDQ-Svk:

emocionálne symptómy, problémové správanie a hyperaktivita a nepozornosť, ktoré naznačujú nevyvážené odpovede pri hodnotení žiakov. Ide o subškály zamerané na zisťovanie patologických hodnôt v správaní dieťaťa. Výskyt takéhoto správania z jeho podstaty nie je v populácii distribuovaný tak, aby korešpondoval s Gaussovou krivkou. Poukazuje to však na nutnosť bližšieho skúmania tejto šikmosti v nasledujúcom výskume, v ktorom bude sledovaných približne 200 žiakov prvých ročníkov.

Vývoj vyrušujúceho správania (TOCA)

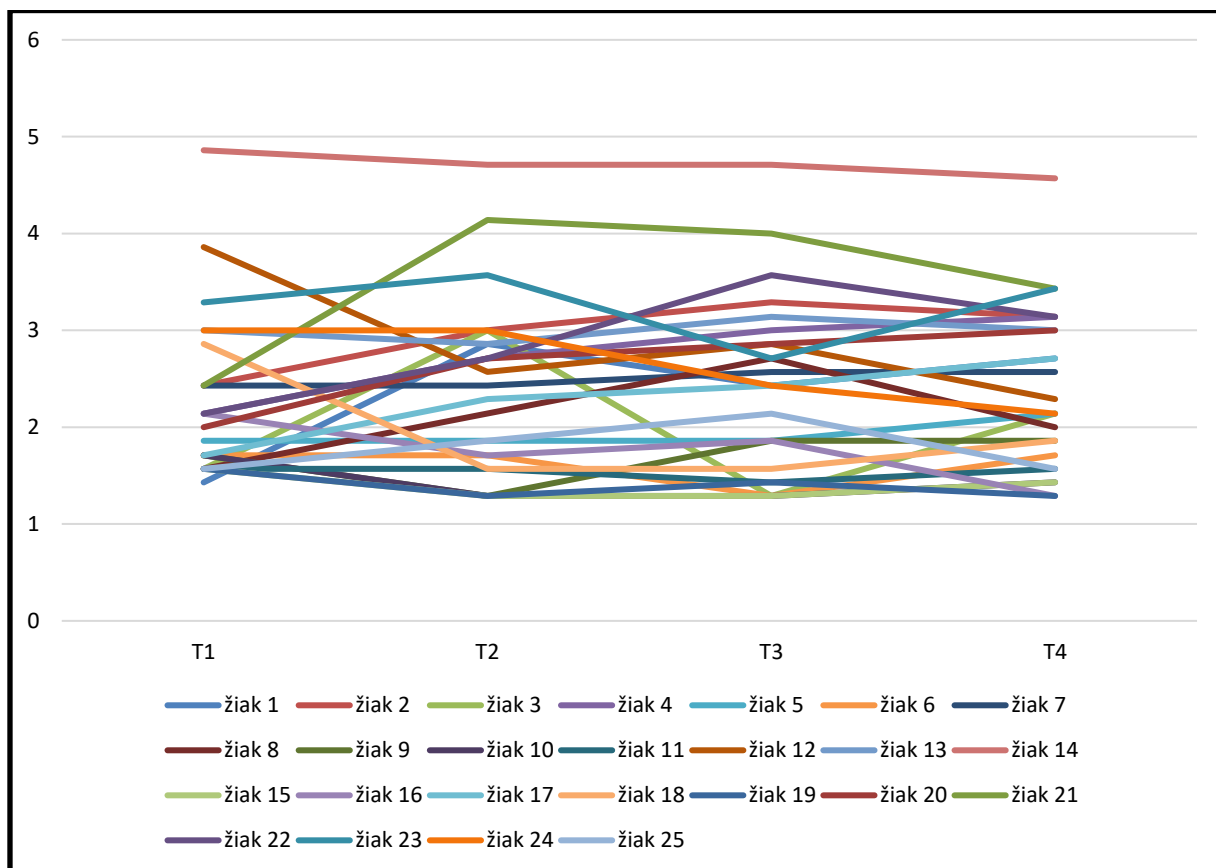
Prostredníctvom dotazníka TOCA bolo sledované vyrušujúce správanie žiakov v priebehu štyroch meraní. Zvýšené hodnoty v tejto dimenzii boli zaznamenané najmä u žiakov č. 12, č. 14 a č. 24. U týchto žiakov sa zároveň v sledovanom období objavil pokles skóre v oblasti prosociálneho správania. Z hľadiska prejavov sa vyrušujúce správanie manifestovalo najmä klamstvom, agresívnymi reakciami a vzdorovitým správaním. U žiaka č. 3 bolo zaznamenané jednorazové zvýšenie skóre počas jedného merania. Žiačka č. 23 vykázala mierne zvýšenie vyrušujúceho správania počas druhého merania, pričom zvýšené hodnoty sa u nej objavili aj v dimenzii prosociálneho správania a problémov s pozornosťou.



Graf 1: Vyrušujúce správanie TOCA

Vývoj problémov s pozornosťou (TOCA)

Prostredníctvom dotazníka Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA) boli sledované problémy s pozornosťou u všetkých 25 žiakov. Zvýšené hodnoty v tejto dimenzii boli opakovane zaznamenané u žiaka č. 14 počas celého sledovaného obdobia (október 2024 – marec 2025). Uvedené zistenia korešpondovali aj s reflexiou triednej učiteľky, ktorá poukázala na pretrvávajúce ťažkosti v oblasti správania. Po polročnej klasifikácii boli žiakovi navrhnuté podporné opatrenia. U žiaka č. 21 boli zvýšené hodnoty zaznamenané počas druhého merania, pričom v nasledujúcich meraniach sa prejavila postupne klesajúca tendencia skóre. Tento vývoj bol v súlade s hodnotením vyučujúcej, ktorá zaznamenala zlepšenie v oblasti pozornosti. Žiak č. 22 vykazoval ťažkosti najmä v oblasti akademických výkonov, konkrétne pri písaní. U tohto žiaka sa zároveň objavili zvýšené hodnoty aj v dimenzii prosociálneho správania. U žiaka č. 23 boli problémy s pozornosťou zaznamenané v súvislosti so zmenami v rodinnom prostredí, čo sa prejavilo aj v oblasti prosociálneho správania.

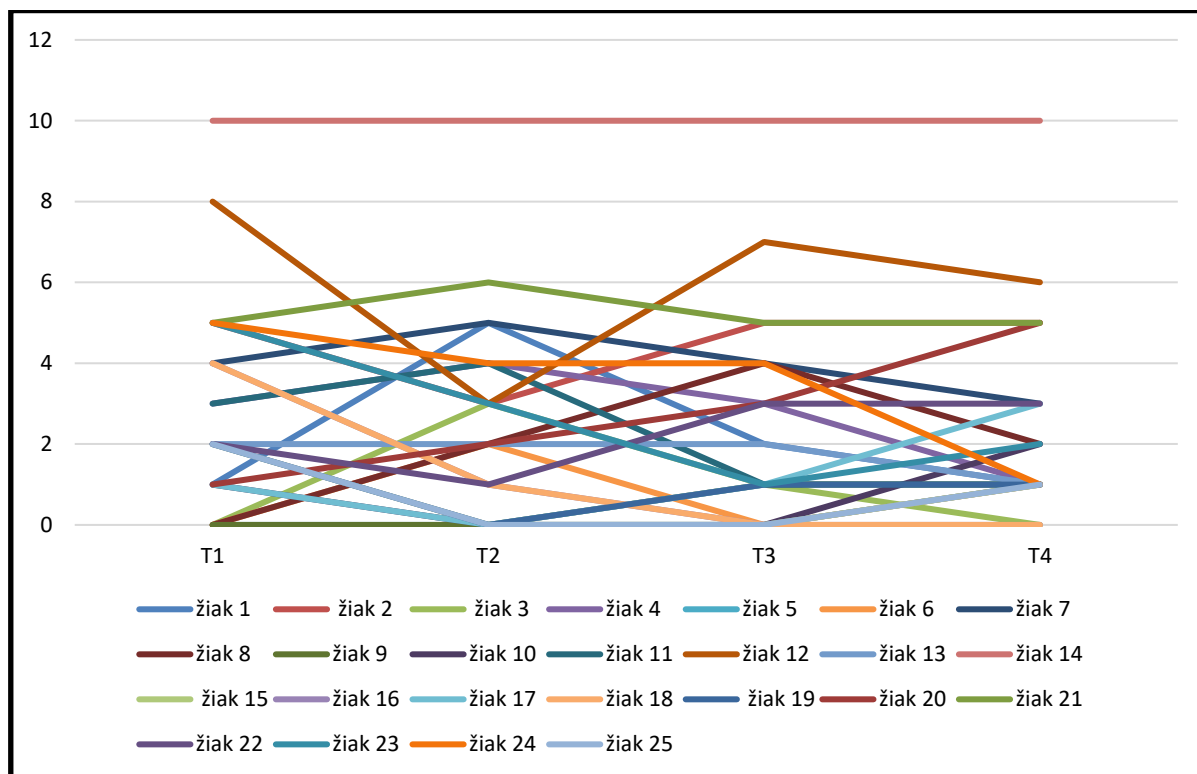


Graf 2: Problémy s pozornosťou TOCA

Hyperaktivita a problémové správanie (SDQ-Svk)

Prostredníctvom dotazníka SDQ-Svk bola sledovaná dimenzia hyperaktivity a nepozornosti. Abnormálne hodnoty v tejto dimenzii boli zaznamenané u žiaka č. 14. Hraničné hodnoty boli

identifikované u žiaka č. 12. V druhom meraní boli hraničné hodnoty zaznamenané aj u žiaka č. 21. V nasledujúcich meraniach však došlo k poklesu skóre do normového pásma. Tento vývoj korešpondoval s reflexiou pedagóga, podľa ktorej išlo o prechodný stav a následnú stabilizáciu správania.



Graf 3: Prejav hyperaktivity a nepozornosti SDQ-Svk

Porovnanie nástrojov

Porovnanie výsledkov naznačuje čiastočný prekryv žiakov so zvýšenými hodnotami v oblastiach problémového správania a pozornosti v oboch nástrojoch. Identifikovaní žiaci so zvýšeným skóre v jednej metodike sa vo viacerých prípadoch objavili aj v druhej, najmä v dimenziách súvisiacich s reguláciou správania a pozornosti.

Porovnávanie nástrojov SDQ-Svk a TOCA

Tabuľka 2: prezentuje výskyt hraničných a abnormálnych hodnôt v jednotlivých dimenziách SDQ-Svk

		PS	HN	RV	PS*	Celkové skóre
	Žiačka č.1			T2		T2
	Žiak č. 7			T2		T2
	Žiak č. 12					

<i>Dotazník predností a nedostatkov (SDQ- Svk)</i>	Žiak č. 14					
	Žiak č. 16					
	Žiak č. 22					
	Žiačka č. 23					
	Žiak č. 24					

VYSVETLÍVKY: PS → problémové správanie, HN → hyperaktivita a nepozornosť, RV → ťažkosti vo vzťahoch s rovesníkmi, PS* → prosociálne správanie, CS → celkové skóre, T2 → druhé obdobie pozorovania, normálové hodnoty, hraničné hodnoty abnormálne/patologické hodnoty.

Tabuľka 3: Prehľadová tabuľka výsledkov dotazníka Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA)

VÝSLEDKY MERANIA				
<i>Teacher Observation of Classroom Adaptation (TOCA)</i>		<i>VYRUŠUJÚCE SPRÁVANIE</i>	<i>PROBLÉMY S POZORNOSŤOU</i>	<i>PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE</i>
	Žiačka č. 1			
	Žiačka č. 3	T2		
	Žiačka č. 5			
	Žiak č. 12			
	Žiak č. 14			
	Žiak č. 16			
	Žiačka č. 21		T2	
	Žiak č. 22			
	Žiačka č. 23	T2		T2
	Žiak č. 24			

Zistenia naznačujú, že problémy v oblasti regulácie správania a pozornosti predstavujú najvýraznejšie indikátory adaptačných ťažkostí sledovaného súboru.

DISKUSIA

Subškály obidvoch výskumných nástrojov stredne vysokú až vysokú mieru vnútornej konzistencie, čo je základným predpokladom pre ich ďalšie využitie v školskom prostredí. Vyššie hodnoty reliability pri nástroji TOCA naznačujú jeho stabilitu pri hodnotení behaviorálnych prejavov v triede, zatiaľ čo SDQ-Svk poskytuje širší diagnostický rámec a umožňuje identifikáciu hraničných a abnormálnych hodnôt správania. Zistenia potvrdzujú, že oba nástroje sú citlivé na zachytenie prejavov, ktoré môžu indikovať adaptačné ťažkosti žiakov v prvom ročníku. Ich kombinované využitie môže v pedagogickej praxi podporiť včasnú identifikáciu rizikových prejavov a plánovanie adekvátnych podporných postupov, napríklad v podobe aplikovania podporných opatrení. Limitom výskumu je nízky počet žiakov a možná subjektivita hodnotenia, keďže zber dát realizoval jeden hodnotiteľ. V ďalšej fáze výskumu plánujeme rozšírenie výskumného súboru a aplikovanie ďalších induktívnych štatistických postupov.

ZÁVER

Pilotné overenie potvrdilo, že nástroje TOCA a SDQ-Svk vykazujú vhodnú mieru vnútornej konzistencie a podľa predbežných výsledkov je možné ich využiť na sledovanie prejavov správania súvisiacich s adaptáciou žiakov prvého ročníka. Výsledky naznačujú ich potenciál pri včasnej identifikácii rizikových prejavov v školskom prostredí. Longitudinálny prístup zároveň umožňuje exaktne zachytiť dynamiku zmien správania sa žiaka v priebehu školského roka.

Literatúra

BELEŠOVÁ, M. 2023. *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: GRADA Slovakia s.r.o. 287 s. ISBN 978-80-8090-505-7.

BENDL, S. 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.

CICEKOVÁ, J., MIKULAJOVÁ, M., BOLEKOVÁ, V. 2021. Dotazník predností a nedostatkov SDQ – diagnostický nástroj na posudzovanie duševného zdravia dieťaťa. In: *Prevenčia*. č. 1., s. 16-25.

KOTH, CH., BRADSHAW, C., LEAF, P. 2009. TEACHER OBSERVATION OF CLASSROOM ADAPTATION-CHECKLIST: DEVELOPMENT AND FACTOR STRUCTURE. [online] In: *Measurement Evaluation in Counseling and Development*. Vol. 42. pp. 15-30.

GOODMAN, R., 1997. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 1997, roč. 38, č. 5, s. 581–586. ISSN

0021-9630.

Dostupné

na

internete:

<<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>>
[zobrazené 2025-09-30].

KUBÍKOVÁ, K. 2024. *Strach a učení*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-5060-1. 192 s.

SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre. ISBN 80-8050-968-9. 191 s.

TELEKOVÁ, R. 2021. Rodina v kontexte adaptácie žiaka na začiatku školskej dochádzky. In: *GRANT Journal* [online]. 2021, roč. 9, č. 2, s. 69–73. ISSN 1805-0638. Dostupné na internete: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.grantjournal.com/issue/0902/PDF/0902telekova.pdf>> [zobrazené 2025-09-30].

TELEKOVÁ, R., MARCINEKOVÁ, A., GONDA, D. 2023. Adaptation Difficulties of Children at the Beginning of School Attendance Based on the Optics of Primary School Teachers. In: *Children*. [online]. 2023, roč. 10, č. 2, s. 1-13. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/368675831_Adaptation_Difficulties_of_Children_at_the_Beginning_of_School_Attendance_Based_on_the_Optics_of_Primary_School_Teachers#fullTextFileContent> [zobrazené 2025-10-02].

VOJTOVÁ, V. 2005. *Chování žáků jako edukační problém*, 1. vyd. Brno: MU. 89 s. ISBN 80-210-3687-7.

Autor

Mgr. Petronela Koval'ová

Katedra špeciálnej pedagogiky

Filozofická fakulta, Prešovská univerzita

17. novembra č. 15

petronela.kovalova@smail.unipo.sk

PŘEDSTAVA VZDĚLANÉHO ČLOVĚKA V KRITICKÉ PEDAGOGICE: PSYCHOLOGICKO-VZDĚLANOSTNÍ PROFIL ABSOLVENTA PODLE HENRYHO GIROUXE, PETERA MCLARENA A PAULA FREIREHO

David Krčil

Abstrakt

Článek představuje analýzu zaměřenou na pojetí finality vzdělávání v teoriích prominentních představitelů kritické pedagogiky. Vychází z předpokladu, že každá teorie vzdělávání pro své fungování zahrnuje buď explicitně popsanou nebo pouze implicitně obsaženou představu výsledků vzdělávání v podobě určité vize vzdělaného člověka, ať už je tato vize rigidně úzká nebo široká a volná. Cílem je utvořit psychologicko-vzdělanostní profil absolventa kritické pedagogiky prostřednictvím konceptuální analýzy ústředních děl jejích prominentních představitelů. K vytvoření zmíněného profilu je užito upraveného modelu osobnosti vycházející z teorie tří úrovní osobnosti Dana McAdamse, který je zde přizpůsoben potřebám preskriptivního popisu ideálního absolventa teorií výchovy a tato jeho upravená podoba představena pro své možné další využití. Tento analytický rámec je v článku užít na deklarované a implikované představy předních myslitelů kritické pedagogiky: Henryho Giroux, Petera McLaren a Paula Freireho. Zmínění autoři sami finalitu své koncepce vzdělávání často označují pojmem kritický (demokratický) občan, stejně tak i tento příspěvek považuje pojem za klíčový a snaží se zpřesnit a strukturovat jeho skutečný obsah napříč autory. Studie tak přispívá k systematictějšímu uchopení obrazu vzdělaného člověka v rámci kritické pedagogiky a představuje nový metodologický základ pro analýzu teorií výchovy, který umožňuje následnou komparaci s dalšími představami vzdělaného člověka na základě jednotných kritérií.

Klíčová slova: kritická pedagogika, představa kriticky vzdělaného člověka, kritický občan, psychologicko-vzdělanostní profil finality, 3 úrovně osobnosti Dana McAdamse

ÚVOD

Minimem každé teorie vzdělávání či výchovy, která se chce ucházet o relevanci v pedagogickém diskursu, je mít svoji finalitu, neboli zjednodušeně řečeno určitou představu vzdělaného člověka (Strouhal, 2013, s. 146–147). Tato vize „zamýšleného absolventa“ je danou teorií buď přímo deklarována, nebo je zřetelně implikována, neboť její absence by znamenala pouhou bezcílnou verbalizaci daného autora. Neznamená to, že by představa vzdělaného člověka musela být naprosto rigidně vyhraněná, může být i široká a do jisté míry volná, ale pokud chybí úplně, tak se nedá mluvit o teorii vzdělávání nebo výchovy, nýbrž v lepším případě pouze o soubor různých postupů a technik výuky. Ze stejného důvodu i ústřední dokument českého kurikula, Rámcový vzdělávací program (RVP), finalitu v podobě profilu absolventa požaduje po školách v rámci jejich Školního vzdělávacího programu (MŠMT, 2023, s. 157) a nová revize RVP profil absolventa přímo sama obsahuje (Národní pedagogický institut, 2025,

s. 10-12).

Tato práce se zaměřuje na analýzu jedné z dle zmíněného kritéria plnohodnotných teorií vzdělávání. Jedná se o kritickou pedagogiku, která byla autorem zvolena pro svůj potenciál pomoci naplnit aspirace, které byly vytyčeny tvůrci českého kurikula jako zásadní pro další vývoj českého vzdělávání v oficiálním strategickém dokumentu České republiky „**Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+**“ (Fryč, Matušková, Katzová, 2020). Zmíněný text vytyčil dva zcela zásadní cíle pro budoucnost českého školství:

- Strategický cíl 1: Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. (Fryč, Matušková, Katzová, 2020, s. 16)
- Strategický cíl 2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. (Fryč, Matušková, Katzová, 2020, s. 19)

Stejnými záměry jako Strategie 2030+ se zabývá právě i kritická pedagogika, která boj s nespravedlivými nerovnostmi považuje za svůj zásadní společenský úděl (Freire, 1972, s. 27-30; Giroux, 2020, s. 3; McLaren, 1989, s. 167–168), čehož chce dosáhnout právě zaměřením se na vychovávání aktivních demokratických aktérů (Freire, 1994, s. 15, 31; Giroux, 2020, s. 3; McLaren, 1989, s. 8-9, 27). Jelikož je kritická pedagogika v dnešní době již rozsáhlý myšlenkový směr, jak demonstruje mimo jiné i obsáhlý třísvazkový sborník o více než sto přispěvatelích (Steinberg a Down ed., 2020), tak se člověk může setkat s mnohými jejími podobami, a je proto nezbytné zaposlouchat se do hluku sněti různých myšlenek od mnohých autorů o podstatě vzdělávání a najít v něm ty nejdůležitější a především pro všechny aspoň v duchu společné základní představy o tom, jaký vlastně absolvent kritické školy má být. Za tímto cílem byl výběr představitelů kritické pedagogiky zúžen na ty nejpodstatnější, kterými jsou Henry Giroux a Peter McLaren, aby se u nich našel konsensus na otázku: jaké představy, cíle, postoje a životní narativy jsou u lidí zásadní, a jaká jejich kombinace tedy tvoří kýženou představu kritické osobnosti. K vybraným autorům je v rámci této práce přidán i duchovní otec této vzdělávací teorie Paulo Freire, jehož zařazení by některými mohlo být považováno za kontroverzní, protože je svým způsobem spíše předchůdcem, jak tvrdí například teoretik vzdělávání Yves Bertrand ve svém značně významném díle „**Soudobé teorie vzdělávání pedagogické teorie následujícím způsobem**“ (Bertrand, 1998). Freireho zařazení je však v rámci tohoto článku považováno za oprávněné, neboť s danými autory v pozdějším období svého života osobně spolupracoval na rozvíjení tohoto směru a je si s nimi myšlenkami velmi blízko (McLaren a Leonard, 1993, s. ix-xii, 1–2).

Pro systematizaci analýzy a vznik adekvátně komplexního popisu autory zamýšleného kriticky vzdělaného člověka bylo záhodno, aby na díla zmíněných myslitelů bylo nahlíženo optikou odborného modelu pro popis osobnosti člověka. Proto byl za tímto účelem vzniku psychologicko-vzdělanostního profilu kriticky vzdělaného občana adaptován a modifikován model tří úrovní osobnosti amerického psychologa Dana P. McAdamse (2008). Tento původně deskriptivní rámec byl zvolen pro svou hloubku a vhodnou aplikovatelnost i na preskriptivní popis finality teorií výchovy. Jeho podnětnost je především v tom, že autor se na osobnost dívá z nadhledu, překonávající spoléhání na dnes velmi populární model Big Five, který je sice psychologickým standardem (John et al., 2008), ale bohužel popisuje pouze osobnostní rysy, které jsou do velké míry (až z 40-50 %) určené genetikou (McAdams, 1995, s. 372-373;

Bouchard a McGue, 2003;) a které vykazují dlouhodobou stabilitu s podobným vývojem napříč lidmi stejných věkových skupin (McAdams, 2008, s. 236-243; Roberts et al., 2000; Roberts et al., 2001), kvůli čemuž na ně má škola příliš sporný vliv na to, aby byla Velká pětka sama o sobě pro naše účely smysluplně aplikovatelná. Koneckonců ani v rámci samotného českého kurikula se nepočítá s tím, že by tyto osobnostní rysy mělo (základní) vzdělávání ovlivnit, a proto tendence měnit faktory související s Velkou pětkou ani nejsou zahrnuty ve výstupech Rámcového vzdělávacího programu (RVP), obsaženy jsou pouze sebereflektivní a seberegulační nároky, aby žák byl schopen s touto částí své osobnosti pracovat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2023; Národní pedagogický institut, 2025). McAdams osobnost vidí širším způsobem a charakterové rysy zahrnuje pouze do první ze tří úrovní svého modelu (viz níže).

Význam vzniklého modelu kritického člověka, který je ustanoven tímto článkem, je vnímán v jím zprostředkované možnosti systematictějšího pochopení teorie kritické pedagogiky, jejíž autoři častěji a hlouběji rozepisují svůj společenský záměr a vyjadřují se ke společnosti jako takové než popisují významné vlastnosti člověka, které se u nich tedy zjevují spíše až jako součást onoho společenského komentáře. Chybí tedy celistvější popis samotné finality a některé skutečnosti jsou spíše implikované než přímo deklarované. Dalším, z určitého úhlu pohledu ještě zásadnějším, významem tohoto modelu je v metodologii analýzy za užití již zmíněného rámce, jelikož postup analýzy pomocí psychologicko-vzdělanostního modelu za pomoci upravené McAdamsovy teorie tří rovin osobnosti poskytuje možnost systematické komparace různých teorií vzdělávání (či vize kurikula) dle jasných společných kritérií, které se navíc týkají naprosto fundamentálního cíle pro jakoukoliv teorii výchovy – představy vzdělaného člověka v jeho celistvosti – a to na základě fundované teorie osobnosti. Tento postup vykazuje značný potenciál a zaplňuje místo v možnostech komparace vzdělávacích teorií, které dle autorem textu provedené rešerše v momentální chvíli není dostatečným způsobem naplněno. Užitečnost a absence takového modelu analýzy jsou demonstrovány i skuteností, že podobný rámec byl aktivně hledán autorem textu a pro jeho absenci v pedagogické oblasti musel vybrat teorii Dana McAdamse pocházející z prostředí psychologického a sám ji modifikovat. Nyní je však díky této modifikované verzi možné toto prázdné místo zaplnit a komparovat různé teorie výchovy na stejné půdě finality, za stejných podmínek a poskytnout tak případným činitelům rozhodujícím o povaze vzdělávání (ať už tvůrcům kurikula, ředitelům nebo jednotlivým učitelům) možnost zvolit si jakým směrem se ve školách vydat na základě kritéria toho, jaké lidi chtějí pro život ve své společnosti vychovávat. Jak již bylo řečeno, tento cíl je obsažen v každé teorii vzdělávání (Strouhal, 2013, s. 146-147, 172; Apple, 2004, s. xix-xxvii), ať už vědomě či nereflektovaně, model na něj pouze obrací zrak a rozjasňuje ho. Z toho vyplývá, že přínosem navrženého rámce je mimo jiné i ulehčení možnosti komplexního a cíleného zohlednění finality.

PŘÍZPŮSOBNÝ MCADAMSŮV MODEL TŘÍ ÚROVNÍ OSOBNOSTI

Model tří úrovní osobnosti Dana McAdamse představuje osobnost jako komplexní spojení dispozičních rysů, charakteristických adaptací a životního příběhu (McAdams, 2008, s. 3-11; McAdams, 1995).

První úroveň, „dispoziční rysy“, je tvořena v podstatě již výše zmíněné rozměry osobnosti jako jsou Big Five, jedná se o individuální rozdíly mezi lidmi v jejich charakteristickém myšlení, pocitech a způsobu chování na úrovni obvyklého obecného reagování na běžné situace v průběhu života (McAdams, 2008, s. 5). Příkladem těchto rysů mohou být extroverze nebo neuroticismus, které jsou v zásadě konzistentní způsob působení člověka ve společenských situacích. Na této úrovni se však ještě nedá určit kým, člověk ve skutečnosti je, v co věří, a jaká bude jeho odpověď na nějakou zásadní položenou otázku. To, co nám však o něm tento souhrn rysů osobnosti poskytne, je prvotní odhad toho, *jakým způsobem* nám onu odpověď podá. Vzhledem k tomu, že ve vzdělávání není prioritou měnit fundamentálním způsobem žákovu přirozenou povahu, tak pro naše potřeby jsou mnohem důležitější další dvě úrovně.

Druhá úroveň: Charakteristické adaptace

Druhou úrovní jsou charakteristické adaptace, které jsou těmi aspekty osobnosti, které se týkají motivačních (*čeho chceme dosáhnout, za jakým účelem jednáme*), kognitivních (*jakými prizmaty nahlížíme na sebe a svět*) a vývojových (*nástrahy a prvky různých fází života*) zájmů individuálního člověka (McAdams, 2008, s. 8). Na rozdíl od stabilních osobnostních rysů jsou tyto aspekty úzce spjaté s tím, k jakému času, místu či roli se zrovna vážou, neboť se jedná hlavně o konkrétními lidmi vnímané potřeby, tužby, obavy, schémata uvažování, názory, hodnoty, přesvědčení, výzvy vývojových fází života atd., které vždy mají nějaké konkrétní kontextualizované propojení (McAdams, 2008, s. 6-8, 298-302, 342). Odpovídají na základní otázky života, jako jsou například: „Co lidé chtějí?“, „Jak si jdou za tím, co chtějí, a vyhýbají se tomu čeho se bojí?“, „Jak si stanovují plány, cíle, a programy pro jejich život?“, „Jak se lidé vyrovnávají s výzvami sociálního života?“ nebo „Jaké psychologické a společenské úkoly lidí čekají v různých fázích jejich života?“ (McAdams, 2008, s. 8). S výjimkou poslední otázky jsou všechna tato životní témata u lidí formována za výrazného vlivu vzdělávacích institucí a je to právě zde, kde se nachází hlavní bojiště různých vzdělávacích teorií. Z toho vyplývá, že pozornost v tomto článku bude věnována motivačním a sociálně-kognitivním rovinám, neboť většina vývojové roviny se odehrává mimo školní dění a týká se spíše různých přirozených fází lidského života, takže nejeví tak výraznou relevanci jako zbylé dvě roviny.

Motivační adaptace jsou takové vnitřní hnuty a faktory, které dodávají sílu a zaměření lidskému chování (McAdams, 2008, s. 298). Jedná se o různé cíle člověka, jeho osobní potřeby, jeho dlouhodobější projekty, a to vše zaměřené jak pro své osobní cíle, tak i například cíle typu „být užitečný společnosti“, a tedy pomoci ostatním. Ze své podstaty jsou kontextově zakotvené v čase, jelikož jejich zaměření je směřováno na budoucnost jako na něco, k čemu člověk jejich naplňováním kráčí (McAdams, 2008, s. 295).

Druhým zásadním typem jsou sociálně-kognitivní adaptace vyjadřující internalizované koncepty, hodnoty, schémata, očekávání, a další typy informací o sobě a světě, které člověku slouží jako jistý filtr, kterým nahlíží na svět a interpretuje informace o sobě, ostatních lidech, světě a společenském chování (McAdams, 2008, s. 302, 343, 348). Zde by se mohla vyskytnout kritika, zda se opravdu jedná o součást osobnosti, avšak vzhledem k tomu, že každý člověk má svůj vlastní mix sociálně-kognitivních filtrů, kterými stejnou situaci zpracovává sobě vlastním způsobem a čímž se zásadním způsobem promění jeho externí projevy vůči světu (McAdams,

2008, s. 302), tak mají tyto aspekty naprosto elementární význam pro to poznat, kým daný člověk je. Neboť to, jak jedinec na svět nahlíží, je zároveň i tím, jak svět prožívá a působí v něm. Za zdůraznění stojí, že do této roviny patří i víra a hodnoty, protože se jedná o koncepty, které ovlivňují, jak interpretujeme svět a vyhodnocujeme naše vhodné chování (McAdams, 2008, s. 344). Zásadní je i uvědomění, že sem patří i pohled člověka na sebe samého. Pro ilustraci vlivu sociálně-kognitivních adaptací McAdams uvádí příklad člověka, který se považuje za atraktivního, kvůli čemuž interpretuje nervozitu lidí kolem sebe v první řadě jako projev toho, že je přitahuje a na základě toho se chová (McAdams, 2008, s. 321), což ho zásadně odlišuje od jedince, který by v té samé situaci měl například dojem, že nervozita je způsobená antipatiemi vůči němu. O jednom z těchto lidí bychom řekli, že je samolibý a o druhém, že je buď vztahovačný nebo nejistý sám sebou, přičemž tyto vlastnosti jsou u lidí obecně brány jako definiční součást toho, kým jsou.

Třetí úroveň: Životní příběh

Tato úroveň je v modifikovaném modelu ve zvláštním postavení, neboť její přítomnost u daných teorií vzdělávání není vysloveně povinná, ale zároveň, když je přítomná, tak se okamžitě stává integrální částí popisu finality. Podobně je to i v původním psychologickém modelu, i když z jiných důvodů. V původním psychologickém modelu se jedná o část, která přichází až s modernitou a s ní přicházejícím důrazem na svobodně tvořenou individuální koherentní identitu, která se projevuje jako všezahrnující životní příběh (McAdams, 2008, s. 389, 424). V případě zde upraveného analytického nástroje je její přítomnost ovlivněna tím, jestli daná teorie výchovy zahrnuje ambice předávat nějaký, byť i dílčí, ucelený příběh, nebo zda utváření příběhu přenechává pouze samotnému jedinci. Životní příběh propojuje (účelově rekonstruovanou) minulost daného člověka, jeho přítomnost a budoucnost, ke které směřuje, s jeho společenskými rolemi, hodnotami, dovednostmi, cíli a jeho činy, tak aby vznikl narativ propůjčující životu představu jednoty a smyslu (McAdams, 2008, s. 10, 389, 404). Podstatné je zde uvědomění, že se nejedná o chronologický a fakticky akurátní popis toho, co se člověku v životě stalo, děje a stane, nýbrž, že jde ve skutečnosti o imaginativní a kreativní produkt člověka, který pro něj podkladové informace sám (re)konstruuje (McAdams, 2008, s. 389). Například na minulost je při jeho tvoření nahlíženo selektivně již s implicitním záměrem vybrat si do příběhu pasující momenty a i ty samotné momenty v kontextu příběhu interpretovat a reinterpretovat. U lidí je tedy životní příběh svým způsobem žádanou kvazi-fikcí, jakási próza vlastního života, která poskytuje člověku to, čemu McAdams říká „narrativní identita“ (McAdams, 2008, s. 404). V kontextu preskriptivní teorie se však nemůže jednat o fikci, protože chybí referent pravdivostní hodnoty, místo toho je zde narativní identita internalizovaným ideálem životního příběhu, ke kterému se kritický člověk má vztahovat a realizovat ho svým vlastním životem.

Závěrem popisu modifikovaného McAdamsova modelu je potřeba ještě dodat varování před jeho interpretací jako ze své podstaty propojeného, natož hierarchického, systému, který by tvořil silně integrovanou konstrukci. Jednotlivé úrovně modelu je možné, a autorem i zamýšlené, analyzovat samostatně (McAdams, 1995, s. 379), i když jejich provázání přítomno být může. Na následujících stránkách v průběhu analýzy kritické pedagogiky se ukáže právě

takový příklad integrace všech prvků a dovolím si i odhadnout, že v případě analyzování teorií výchovy se nebude jednat o ojedinělý případ. Zatímco původní McAdamsova představa byla určená pro čistou deskripci reálných lidí, přičemž lidská osobnost bývá ze své podstaty existence v reálném životě do značné míry nekoherentní, tak preskriptivní představa člověka má tendence mít výrazně ucelenější charakter. Důvod je naprosto stejný jako byl u samotné existence narativní identity; člověk přemýšlející o životě má tendenci vyhledávat jednotu a smysl, a teoretici výchovy jsou také lidi.

KRITICKY VZDĚLANÝ ČLOVĚK PRISMATEM ÚROVNÍ OSOBNOSTI

Prvním zásadním poznatkem, který provedená analýza přinesla, bylo, že v případě kritické pedagogiky je nejsmysluplnější postupem popisu vzdělaného člověka začít u sociálně-kognitivních adaptací, neboť prakticky všechny jeho motivační aspekty vychází z jeho hlubokého nahlédnutí společenské reality (Giroux, 2022, s. 8-12). Vzhledem k tomu, že toto je první vzdělávací teorie analyzovaná upraveným modelem tří rovin osobnosti, tak je moc brzo na závěry, ale dá se očekávat, že kořeny v sociálně-kognitivních adaptacích budou pravděpodobně rekurentním motivem i u dalších teorií.

Sociálně-kognitivní adaptace

Nejzásadnějším sociálně-kognitivním aspektem, který ovlivňuje většinu zbylých adaptací, a i samotný příběh, je filtr kritičnosti, která se vyznačuje aktivním zkoumáním různých prvků společnosti, s cílem vypořádat, jaké vlivy v ní působí, a mnohdy vedou k lidskému utrpení (Kincheloe, 2008, s. 34-36; Giroux, 2020, s. 83, 143-144). Hlavním zaměřením této kritiky, na kterém se všichni autoři shodnou, je kritika moci. (Freire, 1972, s. 24-25, 56; McLaren, 2000, s. 103; McLaren a Leonard ed., 1993, s. 53). Všichni autoři vidí ve společnosti skryté vlivy, které vedou v různé míře k utlačování lidí, přičemž některé skupiny jsou zasažené více než jiné (McLaren a Leonard ed., 1993; Kincheloe, 2008). Skrze své koncepce kritické pedagogiky se snaží dosáhnout změny poskytnutím různých nástrojů do rukou vzdělávajících se lidí, aby jednou byli schopni provádět kritiku moci ve svém životě a společnosti (Freire, 2022; McLaren, 2000, s. 103; Giroux, 2020, s. 83, 143-144). Mimo projevy moci jako takové je aktuální rovinou i důraz na její projevy v médiích, která jsou povětšinou pasivně konzumována. Pro kritického člověka je ovšem potřeba, aby si byl vědom, že i skrze média je mu představován narativ, který slouží k jeho ovlivnění (Giroux, 2020, s. 205; Kincheloe, 2008, s. 16-17, 34, 55; Giroux et al., 1996, s. 110; McLaren a Leonard ed., 1993, s. 47-85; McLaren, 2021, s. 16). Pro kritickou pedagogiku je zkrátka zásadní, aby cíloví lidé na svou realitu nahlíželi analytickým filtrem zaměřeným na podstatu různých společenských vztahů, institucí, interakcí a projevů, a tedy nepřijímali bezmyšlenkovitě status quo jejich momentálního života, protože sám momentální stav společnosti může být zdrojem jejich příkoří. Henry Giroux (2020, s. 13) to shrnuje v obecný postoj člověka k tázání se, tzv. kulturu tázání, která umožní podílet se na tvorbě vlastní identity a vztahu sebe ke společnosti. Pro realizaci této adaptace je potřeba, aby si člověk v rámci vzdělání osvojil i dostatečné kritické znalosti, dovednosti a strategie, které zahrnují i schopnost kritizované nahradit vlastní alternativou (Giroux, 2022, s. 11-14; McLaren, 1989, s.

186).

S kritičností úzce souvisí i druhý postoj, kterým je kritika sám k sobě, tedy sebekritika, nebo také sebereflexe. Člověk by neměl přivírat oči ani sám nad sebou a měl by stejným filtrem nahlížet i sám na sebe; na své dřívější a přítomné chování, na své názory a své cíle. Měl by si, slovy McLarena, položit otázku „*Co ze mě tato společnost udělala a čím už nechci být?*“ (McLaren, 1989, s. 236) Konkrétněji by měl hodnotit své předsudky, své „pohodlné“ představy na některá složitá životní témata, a obecně svůj vztah k druhým, ke společnosti a světu (Giroux, 2020, s. 53; Giroux, 2010, s. 716; Giroux, 2014, s. 239; Giroux et al., s. 110; McLaren, 2000, s. 84). Svým způsobem se tento aspekt svým vztahem ke všem ostatním adaptacím, a i životnímu příběhu, pohybuje na hranici jisté meta-adaptace, protože všechny tyto roviny osobnosti nahlíží z jistého nadhledu. Vzhledem k tomu, že však stále slouží primárně jako schéma, kterým člověk nahlíží na určitý výřez světa, konkrétně sám na sebe, tak se v důsledku pohybuje na půdě sociálně-kognitivních adaptací. Ve shrnutí má z pohledu této adaptace kritický člověk mít sebereflexi, aby se mimo jiné vyhnul riziku, že sám ve skutečnosti utlačuje nebo je skrytě utlačován. Ultimátním cílem této sebereflexe je pak své chování reflektovat tak, aby bylo v souladu s jeho schéma sebepojetí (self-scheme) (McAdams, 2008, s. 343-344) sebe jako kriticky demokratického člověka (Freire, 2014, s. 52; Giroux, 2020, s. 90), případně socialisticky demokratického člověka, jak je tomu u Petera McLarena (2021, s. 13). Kritický demokratický člověk bude přiblížen o něco níže v podkapitole životního příběhu.

Další zásadní schéma související s touto úrovní je naděje, která je v kritické pedagogice klíčovým pojmem. Kritický člověk má být člověkem, který v možnost změny věří a vnímá chod historie jako vývoj s příležitostmi měnit směr, nikoliv jako proud řeky, který nezastavitelně teče již vyhloubeným korytem (Freire, 2014, s. 81-82; Giroux, 2020, s. 14; McLaren, 2021, s. 11). Toto úzce souvisí s adaptací angažovanosti, o které bude řeč níže. Zde je potřeba pouze udělat jistou kritickou distinkci, aby se předešlo častému dojmu, že naděje je nějakým způsobem automaticky obsažena v angažovanosti. Častý předpoklad, že každý, kdo se aktivně angažuje v nějaké činnosti, pocítuje naději na její úspěch, není nutně pravdivý. Na světě je spousta lidí, kteří činí čistě z osobní povinnosti nebo zvyku, aniž by byli přesvědčeni o naději na zlepšení situace, pro kterou konají. Příkladem může být mnoho Čechů, kteří třídí odpad, aniž by očekávali nebo alespoň věřili v reálný potenciál pozitivní změny skrze tuto činnost. Z tohoto důvodu je nutné vyzdvihnout tuto adaptaci jako samostatně podstatnou. Apel kritických myslitelů na postoj naděje jako důležité samy o sobě se stává o to zásadnější, když se vezme v potaz podstata jejich zaměření, kterým je společnost. Společnost je výtvorem lidí, a pokud by nikdo nevěřil v možnost její lepší podoby, tak se změna náhle stane takřka nemožnou. Zkrátka kritický člověk musí nahlížet na svět a dění v něm optikou naděje, jestli chce, aby se mu zjevila cesta k naplnění jeho níže uvedených cílů.

Říká se, že změna má začínat u sebe a pro koncepci kritické pedagogiky tomu není jinak. Z tohoto důvodu je dalším důležitým schématem i tolerance a solidarita, ve smyslu nahlížení životních událostí a setkání s druhými jakožto příležitostí pomoci těm, kteří to potřebují, a to smysluplným způsobem (Freire, 1972, s. 39, 60). Jedná se o jednu z hlavních cest, jak dosáhnout pozitivní změny po které kritický člověk touží. Příkladem může být běžné setkání tváří v tvář s člověkem bez domova, které v mnohých lidech vyvolá pohrdání nebo nechut',

protože tak jsou nastavené jejich sociálně-kognitivní filtry, ale u kritického člověka má dojít k zrcadlení vad společnosti ve tváři bezdomovce, a zření záblesků naděje toho, jak by mu šlo pomoci. Autory popisovaná solidarita a tolerance zahrnuje vztah k různorodosti, včetně široce chápáného multikulturalismu (Giroux, 2020, s. 8; McLaren, 2000, s. 203-204).

Ve zkráceném vyjmenování sociálně-kognitivních adaptací se dá hovořit o následujících nejzásadnějších postojích, dovednostech a znalostech: kritická a mediální gramotnost a s nimi související znalosti a dovednosti, dále sebekritika, optika naděje, solidarita a tolerance.

Motivační adaptace

Klíčovým pojmem v kontextu motivačních adaptací kritického člověka jsou pojmy zmocnění (empowerment) a emancipace (Freire, 1972, s. 74, 27-29; Giroux, 2022, s. 13-15; McLaren, 1989, s. 162-171). Ze společenského hlediska je pro kritickou pedagogiku naprosto primárním cílem změna společnosti, která by se zjednodušeně a zkráceně dala slovy autorů popsat především jako odhalení řetězců útlaků všech forem a jejich sejmutí z rukou lidí, čímž chtějí její autoři vytvořit společensky spravedlivější svět a dodat moc bezmocným (formulace záměrná, protože Giroux, 2020, s. 146 v kontextu této myšlenky cituje přímo Václava Havla) (Freire, 1972, s. 24-25; Kincheloe, 2008, s. 2-41; Giroux, 2020, s. 5, 145-147; McLaren, 1989, s. 158). Po vzoru tohoto společenského cíle žádají i po člověku, aby byl kritickým aktérem, a tedy, aby to byla i jeho motivace. Jak již bylo řečeno, tak tento cíl kritického člověka přímo souvisí s jeho sociálně-kognitivními schématy, znalostmi, dovednostmi a hodnotami, protože jedinec, který vnímá nespravedlivost ve světě, musí být hnán nutkáním přispět ke změně k lepšímu, jak žádají i vybraní myslitelé. Extrémní důležitost tedy přikládají angažovanosti, díky které se přenesou povšimnutí si problému v hlavě kritického člověka do reality skrze jeho činy a snahu o změnu společnosti. Nestačí například pouze zhodnotit, že nějakí mocnější činitelé negativně ovlivňují životy lidí. Je potřeba, aby kritičtí aktéři vyrazili do boje s útlakem moci, aby došlo ke změně a vymýcení daného neblahého mocenského vztahu (Freire, 1972, s. 25, 30; Giroux, 2020, s. 5; Giroux et al., 1996, s. 143; McLaren a Leonard ed., 1993, s. 52, 68; Kincheloe, 2008, s. 36, 71). Stejně tak si nestačí pouze povšimnout, že ve společnosti je útlak nerovnoměrně intenzivnější pro některé skupiny lidí. Myslitelé kritické pedagogiky žádají angažovanost v překonání těchto nerovností a diskriminace (McLaren a Leonard ed., 1993, s. 34; McLaren, 2021, s. 32-33; Giroux, 2020, s. 146; Giroux et al., 1996, s. 125-126, 143; Kincheloe, 2008, s. 13). Zmocnění a emancipace se zároveň musí obrátit i směrem k samotnému kritickému aktérovi, protože jeho cílem má být naplnit i svůj potenciál, zbavit se utlačovatelských tendencí v sobě a utlačování ze strany druhých (Freire, 1972, s. 27-56; Giroux, 2020, s. 12-14; McLaren, 1989, s. 165, 188-189, 236-237)

V zásadě všechny nároky na úrovni motivačních adaptací souvisí s jednou širší skupinou cílů, které se točí kolem boje s nespravedlivými nerovnostmi, snahou dosáhnout společensky spravedlivějšího života a bojovat za autentičtější demokracii a proti společenské nespravedlnosti (Giroux, 2020, s. 5, 14, 183; McLaren, 1989, s. 186, 227, 240). Jednoduše řečeno je životním údělem kritického člověka být angažovaným v chování, které vede ke společenské změně a pomáhat lidem ke zmocnění (empowerment) a emancipaci. V těchto svých společenských cílech bývají někteří z autorů kritické pedagogiky napadáni, že se jedná o

socialisty ve špatném slova smyslu, ale kdo si pořádně přečte jejich dílo, možná s výjimkou nejradikálnějších úryvků z děl Petera McLaren, tak musí shledat, že jestli se jedná o socialismus, tak leda socialismus ve smyslu toho, jak o něm mluvil Tomáš Garrigue Masaryk: „*Můj socialismus, to je jednoduše láska k bližnímu, humanita.*“ (Čapek, 2013, s. 81) Autoři kritické pedagogiky by zajisté podepsali i s tím související výrok Masaryka o tom, že nevěří v „rovnost naprostou“, ale, že hierarchie a organizace nesmí být vykořisťování člověka člověkem, homo homini lupus (Čapek, 2013, s. 81-82; Kohák, 2010, s. 173-174; Freire, 1994, s. 87-88; McLaren, 1989, s. 172-173)

Životní příběh: Kritický demokratický aktér

Jak již bylo nastíněno, tak kritická pedagogika je jedna z teorií, pro kterou platí rovina osobnosti, která se považuje za McAdamsovu zásadní inovaci, co se teorie osobnosti týče, kterou je narativní část identity (McLean a Syed ed, 2015, s. 2). Kritická pedagogika totiž ve své vizi zahrnuje naprosto jasný životní příběh, který se má stát něčím, s čím se kritický člověk ztotožňuje, a to je konkrétně narativní identita kritického demokratického aktéra. Všichni autoři považují za důležité, aby jimi vytyčený kritický člověk byl aktérem demokracie. Ať už Freire (2014, s. 52), pro kterého je vlivem životní zkušenosti demokratická angažovanost důležitá předně pro svou obranu před návratem nesvobody, tak Giroux (2020, s. 90), který vidí v tomto typu působení ve světě způsob, jakým ho zlepšit a činit v něm dobro, tak i McLaren (2021, s. 13), v jehož pohledu je demokracie dnes omezena a chce, ať lidé demokracii rozvinou do přímé a spravedlivější podoby, všichni autoři považují za důležité to, aby si kriticky vzdělaný člověk zinternalizoval svoji roli jakožto kriticky uvažujícího člověka ve službě pro co nejspravedlivější demokracii. Giroux dokonce přímo prohlašuje, že demokracie nemůže existovat bez lidí, kteří jsou kritičtí, znalí a ochotní jednat na základě svých znalostí a hodnot (Giroux, 2022, s. 12-14). Giroux (2022, s. 11) dokonce i explicitně hovoří o nutnosti tvořit narativ, ve kterém se lidé rozeznají, umístí své problémy do širšího kontextu, využijí své kritické dovednosti a vytvoří strategie proti podmínkám, které je utlačují. McLaren zase chce, aby se takový jedinec vnímal jako politizovaný občan, který je ochoten bojovat za různé formy veřejného života, protože je informovaný svým zájmem o rovnost a společenskou spravedlnost (McLaren, 1989, s. 158).

Do tohoto narativu systematicky míří všechny popsané charakteristické adaptace, protože vytyčené sociálně-kognitivní aspekty poskytují kritickému demokratickému člověku informace, závěry analýzy a plán bitvy pro zjištění stavu společnosti na základě vlastní a společenské minulosti a přítomnosti, které vedou v a využívají se pro naplnění motivačních adaptací směřujících v přítomný a budoucí boj za společenskou spravedlnost, za zmocnění a emancipaci, jednoduše řečeno z pohledu autorů za lepší svět. Svým způsobem se jedná o typ emancipačního vyprávění, jak o nich mluví Lyotard (2019).

Takovéto propojení všech vrstev není něco, co McAdams při tvoření svého původního psychologického modelu očekával (McAdams, 1995, s. 386), ale z hlediska upraveného psychologicko-vzdělanostního modelu je to předpokládatelný výsledek, neboť nevyhodnocuje reálného člověka komplexně zapleteného do života a společnosti, místo toho se pomocí tohoto modelu analyzuje preskriptivní popis ideální finality vybrané teorie výchovy či vzdělání a ta bývá koherentněji promyšlená.

ZÁVĚR

Na základě provedené analýzy vyplývá tedy silně koherentní profil osobnosti kriticky vzdělaného člověka, který se dá ve shrnutí znázornit následujícím způsobem, viz obrázek 1.



Obrázek 1: Ilustrace psychologicko-vzdělanostního profilu absolventa kritické pedagogiky

Jeho úděl by se dal zjednodušeně shrnout následovně: „Kritický člověk musí v první řadě pochopit a neustále hodnotit stav společnosti a své místo v ní samotné, aby mohl s nadějí postupovat směrem ke změně, kterou je přetvoření společnosti ve spravedlivější a lepší místo pro všechny lidi, což od něj inherentně vyžaduje i žít s ostatními a jejich různorodou odlišností v toleranci a solidaritě. Tento svůj úděl považuje za hlavní horizont svého životního příběhu, a tedy sám sebe identifikuje jako kritického demokratického občana.“

Když byl nyní již vytvořen základní psychologicko-vzdělanostní model finality kritické teorie, tak se nabízí otázka, jaké může být jeho další využití. Jeho první budoucí uplatnění tkví v samotném metodologickém nástroji. Vzniklý upravený psychologicko-vzdělanostní rámec McAdamse se projevil jako dostatečně deskriptivní a zároveň schopný zohlednit lidskou individualitu (v podobě nezahrnutých dispozičních rysů a vývojových adaptací), a proto by

mohl být využit k analýze dalších vzdělanostních teorií, což lze následně zužitkovat pro zjednodušení komparace těchto teorií mezi sebou. Například kritická pedagogika tak může být porovnávána jak s teoriemi příbuznými, například Odškolení společnosti Ivana Illicha (Prokop, 2005), tak značně odlišnými jako je Waldorfské vzdělání Rudolfa Steinera (Bertrand, 1998), protože jsou vytyčeny jasné roviny, na kterých toto srovnání může systematicky proběhnout. Takto touto metodou vytvořené profily absolventů vzdělávacích směrů mohou být i dále využity a posloužit jako pomůcka pro osoby odpovědné za výuku k výběru vhodné teorie výchovy, ať už pro vyučování konkrétní třídy, školy nebo koncepce celého školství. Umožní jim totiž si názorně představit jaký člověk by měl dle zvažovaných směrů stát na konci úspěšné školní docházky.

V kontextu kritické pedagogiky se zase dá díky modelu vyvodit podnět, zda není finalita kritické pedagogiky příliš úzká, jelikož se ukázalo, že neodpovídá v zásadě na žádné jiné otázky než na ty politické, které se týkají demokracie a boje za spravedlivý svět. Jedná se sice o jeden z nejdůležitějších, možná i nejdůležitější, úkol školství, ale není jediný. Neznamená to, že by to z kritické pedagogiky dělalo dysfunkční směr, zabývat se jednou hlavní velkou otázkou není neobvyklé a umožňuje to ji prozkoumat do hloubky, ale zároveň z toho vyplývá poznatek, že kdyby se měla kritická pedagogika nasadit do škol, tak bude potřeba její doplnění o další teorii/e, která by vyplnila mezery týkající se otázek nespolečenských rovin vzdělání. I zde se nabízí využití upraveného McAdamsova modelu pro nalezení takových modelů absolventa, které dokáží kritickou školu doplnit o chybějící roviny, aniž by byly ve vzájemném rozporu.

Konkrétním plánem autora článku je pak využití tohoto modelu k porovnání finality kritické pedagogiky s finalitou nové revize českého kurikula, protože takovýto krok může poskytnout smysluplné poznatky, jak pro české kurikulum, tak i pro potenciální obohacení kritické pedagogiky o nové poznatky a otázky z českého prostředí. Dalším zvažovaným využitím je pokusit se použít tuto analýzu osobnosti kritického člověka a další zdroje k vyplnění některého ze standardizovaných dotazníků morálních dilemat a k vyhodnocení predikce naplnění vytyčených cílů z pohledu prediktivního modelu Iceka Ajzena (1991), což by mělo umožnit přiblížení toho, jaké konkrétní chování se dá od zamýšleného kritického aktéra očekávat.

Ve shrnutí se ukazuje, že výstup tohoto článku má potenciál být užitečný pro mnoho různých účelů (viz výše) a budoucnost ukáže, jaké poznatky z jeho nasazení budou získány a jaké případné úpravy by bylo záhodno ještě provést na nástroji psychologicko-vzdělanostního modelu na základě McAdamsových tří úrovní osobnosti, aby mohl být nasazen jako běžný nástroj pro komparaci teorií výchovy. Prozatím musí postačit, že vznikla první uplatnitelná verze tohoto rámce pro analýzu finality teorií výchovy a také systematizovaný popis osobnosti kriticky vzdělaného člověka, což jsou skromné, ale využitelné příspěvky do vědní oblasti pedagogiky.

Literatura

AJZEN, I. 1991. The theory of planned behavior. [online]. In *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, roč. 50, č. 2, s. 179–211. Dostupné na internetu: <[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)>. [cit. 2026-01-05]

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BOUCHARD, T. J., MCGUE, M. 2003. Genetic and environmental influences on human psychological differences. [online]. In *Journal of Neurobiology*, roč. 54, č. 1, s. 4–45. Dostupné na internetu: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/neu.10160>>. [cit. 2026-03-05].
- ČAPEK, K. 2013. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: Ústav T. G. Masaryka. ISBN 978-80-86142-46-3.
- FRYČ, J., MATUŠKOVÁ, Z., KATZOVÁ, P. et al. 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [online]. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné na internetu: <<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>>. [cit. 2025-05-02].
- FREIRE, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- FREIRE, P. 2014. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury Publishing. ISBN 1472533402
- FREIRE, P. 2022. *Pedagogika utlačovaných*. Praha: Neklid. ISBN 978-80-908247-9-9.
- GIROUX, H. A., LANKSHEAR, C., McLAREN, P., PETERS, M. 1996. *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge. ISBN 978-0415905848.
- GIROUX, H. A. 2010. Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. [online]. In *Policy Futures in Education*. roč. 8, č. 6, s. 715–721. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>>. [cit. 2025-09-05].
- GIROUX, H. A. 2014. *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books. ISBN 978-1-60846-334-3.
- GIROUX, H. A. 2020. *On Critical Pedagogy*. 2. vyd. Londýn: Bloomsbury Academic. ISBN 978-1350144972.
- GIROUX, H. A. 2022. *Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance*. London: Bloomsbury Academic. ISBN 978-1-3502-6950-7.
- JOHN, O. P., ROBINS, R. W., PERVIN, L. A. eds. 2008. *Handbook of Personality: Theory and Research*. 3rd ed. New York: Guilford Press. ISBN 978-1462550487.
- KINCHELOE, J. L. 2008. *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang. ISBN 978-1-4331-0182-3.
- KOHÁK, E. 2010. *Domov a dálava. Kulturní totožnost a obecné lidství v českém myšlení*. Praha: Filosofia. ISBN 978-80-7007-340-7.
- LYOTARD, J.-F. 2019. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press. ISBN 978-0-7190-1450-5.
- MCADAMS, D. P. 1995. What Do We Know When We Know a Person? [online]. In *Journal of Personality*, roč. 63, č. 3, s. 365–396. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1111/j.1467->

6494.1995.tb00500.x>. [cit. 2026-01-05]

MCADAMS, D. P. 2008. *The Person: An Introduction to the Science of Personality Psychology*. 5. vyd. New York: Wiley. ISBN 0-15-501274-6.

MCLAREN, P. 1989. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman. ISBN 0-582-28683-2.

MCLAREN, P., LEONARD, P. (ed.). 1993. *Paulo Freire: A Critical Encounter*. [online]. London: Routledge. ISBN 0-415-03895-2.

MCLAREN, P. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

MCLAREN, P. 2021. *Critical Pedagogy Manifesto: Teachers of the World Unite*. New York: DIO Press. ISBN 978-1-64504-178-8.

MCLEAN, K. C., SYED, M. (ed.). 2015. *The Oxford Handbook of Identity Development*. [online]. Oxford: Oxford University Press. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.001.0001>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné na internete: <<https://www.msmt.cz/file/60264/>>. [cit. 2026-02-26].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. 2025. *Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání*. [online]. Praha: NPI. Dostupné na internete: <<https://prohlednout.rvp.cz/export>>. [cit. 2026-02-26].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. 2025. Reflektuje své emoce a emoční prožívání druhých a využívá seberegulaci v interakci s druhými. IN: *Revize rámcových vzdělávacích programů*. [online]. Praha: NPI. Dostupné na internete: <<https://prohlednout.rvp.cz/ovu/csp-osv-002-zv9-010>>. [cit. 2025-06-25].

PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1008-6.

ROBERTS, B. W., DELVECCHIO, W. F. 2000. The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. [online]. In *Psychological Bulletin*, roč. 126, č. 1, s. 3–25. Dostupné na internete: <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.126.1.3>>. [cit. 2026-02-5].

ROBERTS, B. W., CASPI, A., MOFFITT, T. E. 2001. The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. [online]. In *Journal of Personality and Social Psychology*, roč. 81, č. 4, s. 670–683. Dostupné na internete: <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.81.4.670>>. [cit. 2026-02-5].

STEINBERG, S., DOWN, B. (ed.). 2020. *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies*. Thousand Oaks: Sage Publishing. ISBN 978-1526411488.

STROUHAL, M. 2013. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4212-0.

Autor

Mgr. David Krčil

Katedra občanské výchovy a filozofie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39

david.krcil@seznam.cz

david.krcil170@student.cuni.cz

TEMATIKA VÁLKY V DĚTSKÉ LITERATUŘE A MOŽNOSTI JEJÍHO VYUŽITÍ V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Zuzana Malíčková

Abstrakt

V rámci tohoto příspěvku budou představeny záměry disertační práce Tematika války a možnosti její recepce a využití v literární výchově na 2. stupni ZŠ, a to záměr popsat podoby tématu války v literatuře pro děti a mládež v literárně-historickém kontextu, popsat její žánrové podoby a tematickou pestrost, popsat způsoby zpracování tématu války v dílech a jeho funkce. Kromě samotných literárních děl s tematikou války bude analyzována četnost textů s tématem války ve třech čítankových řadách (nakladatelství Taktik, Fraus a Nová škola). Příspěvek nabídne dosavadní výsledky dotazníkového šetření na základní škole (6. až 9. ročník) a předloží zhodnocení přínosu literárních děl s tematikou války pro učitelskou praxi na druhém stupni základní školy.

Klíčová slova: téma války, literatura pro děti a mládež, literární výchova

ÚVOD

Obecně bychom mohli definovat válku jako způsob řešení společenských sporů násilím. Je to organizovaný konflikt mezi státy, národy nebo třídami uvnitř státu. Pro válku je charakteristické, že se jedná o ozbrojený konflikt, na který se skupiny připravují a je veden po všech stránkách (ekonomicky, politicky, vojensky, ideologicky).

Jedním z možných vysvětlení války je marxistické pojetí, jež vidí válku jako pokračování politiky. Je výsledkem ekonomických procesů a třídního boje. Druhou možností vysvětlení je nemarxistické pojetí. Zde nenalezneme jednotnou teorii o válce. Jedním z možných pojetí války je naturalisticko-psychologické. To vnímá válku jako jev přírodně-společenský, který vysvětluje válku jako následek nemocné psychiky. Dále zde máme pojetí války jako ryze společenského jevu. Příčiny vzniku války vidí čistě ve společenské oblasti, kde je zdrojem sporů organizace společnosti a spory jsou determinovány více faktory souvisejícími se všemi vrstvami společenského života. (Ovesný, 2018)

Na válku můžeme nahlížet z pohledu sociologie, která zkoumá činitele a důsledky války. Dále bychom mohli zkoumat vývoj zbraní v historii a samotnou historii válek (válečnou minulost jednotlivých států, národů, skupin uvnitř států apod.). (Bláha, 2020)

Krejčí (2011) uvádí, že každá válka je projevem selhání lidského rozumu, přesto probouzí ve své krutosti nejlepší a nejhorší vlastnosti člověka. Pravděpodobně nikde se neobjevuje tolik lidského umu jako ve válečných konfliktech. Krejčí definici války poněkud zlidšťuje a zaměřuje se na projevy sebeobětování pro druhé, hrdinství, ale i projevy lidské krutosti a proradnosti.

Tím se více blíží k našemu způsobu pohlížení na válku, a to jakým způsobem se otiskla do literárních děl, konkrétně do literatury pro děti a mládež. Podobně jako je mnoho definic války, tak i v literárním díle nalezneme několik možných způsobů zpracování války, všechny však obsahují zobrazení lidských prožitků během válečných konfliktů. Zobrazení války v psaném textu obvykle vychází z událostí minulých, které autor buď sám prožil či je dostatečně nastudoval, aby o nich mohl vyprávět. Dokonce vize „válečné budoucnosti“ vycházejí z prožitků minulých, nebo jsou jimi přinejmenším inspirovány.

Díla s tematikou války v literatuře pro děti a mládež, jež jsou předmětem zkoumání, obsahují odkazy na jakýkoli válečný konflikt, především však na ten, který odkazuje na skutečné historické události. Válka se v literárních dílech objevuje v různých podobách. Ty korelují s výše uvedenými definicemi a odkazují i k osobitým životním prožitkům lidských bytostí.

KNIHY S TEMATIKOU VÁLKY V LITERÁRNĚ-HISTORICKÉM KONTEXTU VÝVOJE LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

V odborné literatuře nalezneme nejčastěji publikace, které se věnují vlivu druhé světové války na dětskou literaturu. Z práce Šubrtové (2016) vyplývá, že téma války je pro čtenáře atraktivní a může být režimem zneužito pro vlastní účely skrze své dobrodružné a zábavné aspekty. Ve 30. a 40. letech bývá hrdina vykreslen tak, aby motivoval děti ke vstupu nejdříve do mládežnických spolků a posléze do vojenské služby. K tomuto účelu sloužily časopisy a posléze se začaly objevovat i knižní díla. Časopiseckou a knižní tvorbu řídilo v období Protektorátu Čechy a Morava tzv. *Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě* (mimoškolní organizace zaměřená na výchovu české mládeže v intencích nacionálně-socialistických idejí). Za časopisy, jež měly značný vliv, můžeme jmenovat *Zteč*, *Správný kluk* či *Dívčí svět*.

V časopisu *Zteč* byla zdůrazňována myšlenka hrdinství německého národa v obraně vlasti a časopis sledoval záměrně proněmecké převýchovné cíle. (Šubrtová, 2016, s. 11) Jakousi dívčí verzí časopisu *Zteč* bylo periodikum *Dívčí svět*. Dívkám byly předkládány exemplární příběhy mladých žen, které pracují v plném nasazení v Německu. Oba časopisy ve snaze o zvýšení atraktivnosti obsahovaly nejrůznější křížovky, rébusy, návody ke tvoření apod.

Jedním z nejznámějších přispěvatelů časopisu *Zteč* byl Jaroslav Foglar. Ten přispěl několika povídkami a v roce 1943 se stal redaktorem časopisu *Správný kluk*. Tento časopis byl orientován na chlapecké čtenáře ve snaze je přesvědčit ke vstupu do mládežnických spolků – rubriky a články prosazující povinnou službu mládeže ve spolcích a aktivity mládežnického hnutí. (Šubrtová, 2016, s. 12–15)

Knižní tvorbu zastřešovala edice *Knihovna pro mládež*, taktéž řízena *Kuratoriem*. Tato edice přebírala tituly z berlínského nakladatelství *Steiniger*. Sešity vycházely v období mezi lety 1933–1944. Příběhy byly psány v dobrodružném žánru a nabízely obrazy z dobového válečného dění s cílem ukázat exemplární hrdiny. Hrdina byl oslavován jako důvtipný a statečný německý voják bránící svou vlast. Texty se snažily o konkrétní zachycení důležitých válečných událostí s důrazem na úspěchy a hodnoty německého vojska, se kterými nebylo pro mladého čtenáře těžké se ztotožnit.

Celkově byly příběhy rozděleny do tří skupin, a to na válečnou tematiku, na příběhy s prvky cestopisů a dobrodružné literatury a na životopisné texty. Svůj úspěch edice stavěla na aspektech populární literatury a na nevědomosti cílové skupiny mladých čtenářů.

Po skončení druhé světové války byla činnost *Kuratoria* okamžitě ukončena a redaktoři byli umístěni na seznam kolaborantů. Díla ovšem nezanechala výraznější čtenářský ohlas a zájem o ně nebyl projeven ani pro pádu komunistického režimu. (Šubrtová, 2016, s. 17–22)

Počátky tvorby literárních děl pro děti s tematikou války mají tedy „svůj začátek“ v době samotného válečného konfliktu. Po válce byla díla psána jako reakce na prožité traumatické události. V poválečném období se díla s tematikou války tvořila nejen ve snaze zachytit autentické válečné prožitky, ale byla tvořena v kontextu aktuálních potřeb české a zahraniční politické propagandy. V tomto smyslu byla zvláště sovětská literatura pro děti a mládež brána jako modelová a považovala se za vzor. Dobové normy působily nejen na samotnou tvorbu, a zkreslovaly tak skutečný čtenářský zájem, ale ovlivňovaly dobovou českou kritiku dětské literatury. V současné době jsou tato díla brána spíše jako dokument vypovídající o společensko-politickém vývoji a je nutno znovu díla interpretovat v objektivním světle. (Urbanová, 2003, s. 17)

Pokud se blíže podíváme na díla s tematikou války v poválečném období, nalezneme jistou diferencovanost. Tato různorodost byla dána ideovým postojem autora a politizací dětské literatury v období 1945–1965. Literatura zde měla zvláště výchovnou funkci a měla „za úkol formovat nového člověka“. V tomto období se v literatuře pro děti a mládež neobjevuje zobrazení všedního života, spíše se jedná o akční povídky (např. Bohumil Říha, *Na útěku* (1947); Jiří Sosnar, *Jurášek* (1951); Jan Mareš, *Pískle* (1952)). (Urbanová, 2003, s. 43)

V 60. letech se objevuje druhá vlna zájmu o válečnou tematiku a pohled na válečnou realitu se mění. Politické rozvolnění se projevuje ve způsobu výstavby textů. Již se nejedná o zaznamenání heroických momentů akční formou, ale na povrch se dostává vnitřní svět hlavního hrdiny. Válka již není zobrazována v duchu velkých bitev, ale jeví se spíše jako období trvalých ztrát. Dětský hrdina sleduje jednotlivé epizody a pozoruje chování lidí poznamenaných válečnými událostmi. Válečné události pro něj nejsou důležité, zajímá se o své osobní boje v životě a v životě svých blízkých. Do výstavby textu vstupuje evokace dětství, intertextualita a herní principy.

V 70. a 80. letech je téma války uměle ožíváno v duchu literárních soutěží k výročím. Výrazové prostředky se opět zužují na požadovanou ideologickou normu. V popředí preferovaných děl nalezneme románové cykly s kronikářsko-dokumentárním postupem (Eliška Horelová, *Zdivočelá voda* (1973), *Potopa* (1979)) a znovu se objevují akční povídky (Bohumil Říha, *Dva kluci v palbě* (1975), Zdeněk Vyhlídal, *Kluci z Horní ulice* (1975)). Výjimku tvoří próza Bohumila Jírky (*Hele, kluci, války* (1981)), který spojuje osobní dějiny s událostmi velkých dějin.

V 90. letech se pozornost obrací k životu židovských dětí. Znakem tohoto období je poměrně vysoká míra autenticity, dokumentárnost a zapojení autentických prvků do díla (například kniha *Je mojí vlastní hradba ghett?* (1995) – texty terezínských dětí a z časopisu *Vedem*). Mnozí autoři se také vrací k vlastním prožitkům (Hana Bořkovsová, *Zakázané holky* (1995), Blanka

Kubešová, *Od školy se práší* (1993), Antonín Rýgl, *Výjimečný stav* (1995)). (Urbanová, 2003, s. 43–48)

Literatura nového milénia se vyznačuje nesoustavnými návraty k této tematice. Autoři se vrací k tematice buď skrze osudy rodinných příslušníků (Hana Begmannová Klímová, *Dobrodružství pana Wellingtona* (2018)), nebo z vlastního zájmu o toto období (Filip Raif, *Sudetenlove* (2023)). Velkým přínosem je činnost organizací *Paměť národa* a *Post Bellum*, které ožívají zájem o tematiku války skrze výpovědi pamětníků. Obě organizace aktivně vydávají publikace s tímto tématem, snaží se jej zatraktivnit, a především předat mladším generacím. Jejich posledním počinem jsou komiksové sbírky *Tři královny*, (2024) a *Těžká rozhodnutí* (2025), jež mají specifické vizuální a textové zpracování.

Žánrové podoby a tematická pestrost

Tematický, textový i vizuální rozsah je široký. Díla s tematikou války jsou zpracována v podobě románů (Lucie Korcová, *Mezi vlky* (2021), František Tichý, *Transport za věčnost* (2018)), povídek (Svatopluk Čech, *Pan Brouček* (1888), Martin Čepa, *Zvon* (2024)), komiksů (Jiří Šliter, *Ocelová křídla* (2015), Kolektiv autorů, *Totální nasazení* (2017)), ale nalezneme i díla s větším podílem dokumentárních a reportážních prvků (Kolektiv autorů, *Ještě jsme ve válce?* (2011), Helga Hošková-Weissová, *Deník 1938–1945* (2012)).

Díla s tematikou války se odehrávají během různých historických období. Nalezneme díla zasazená do období první světové války (Zdeněk Ležák, Michal Kocián, *Stopa legionáře* (2014)), do období husitských válek (Svatopluk Čech, *Pan Brouček* (1888)), nebo nalezneme díla zasazená do období třicetileté války (Martina Drijverová, *České dějiny očima psa* (2018)). Největší podíl děl však nalezneme s tematikou druhé světové války.

Toto téma je dále děleno na dílčí témata, a to na tematiku holocaustu (Jan Blažek, Marek Toman, *Odsunuté děti* (2021), Vítězslav Čermák, *S Davidovou hvězdou* (2023)), na téma oslavující Nicholase Wintona (Tereza Verecká, Mikuláš Podprocký, *Winton nebyl sám* (2024), Petr Sís, *Nicky a Věra* (2021)), na tematiku spojenou s československými letci sloužícími v Royal Air Force ve Velké Británii (Hana Bergmanová Klímová, *Příběh pana Wellingtona* (2018), Kolektiv autorů, *Hangár RAF: ve vzduchu i na zemi* (2024)), nebo na téma přesahující do období totality (Kolektiv autorů, *Tři královny* (2024), Naďa Revilková, *Vlajka Viktora Vaňka* (2022)).

Každá žánrová a tematická podoba nese vlastní osobitý rukopis autora. Všechna díla se povětšinou snaží držet historických událostí, avšak nalezneme díla, která jsou obohacena i o mystično. Například v povídce *Zvon* (2024) od Martina Čepa se děti přenesou skrze tajemný zvon do roku 1945.

Způsoby zpracování tematiky války a jeho funkce

Válka v jednotlivých dílech je vykreslena různými způsoby a plní různé funkce v příběhu. Díla s převahou dokumentárních prvků jsou upravena na míru dětskému čtenáři a převážně se jedná o příběhy samotných dětí, které své prožitky zaznamenaly ve svých denících, dopisech či jiným

způsobem. Zde bychom mohli uvést například soubory terezínského chlapeckého časopisu *Vedem, Deník Otty Wolfa* (Otto Wolf, 1995), nebo *Motýlka jsem tu neviděla* (Anita Franková, 2006, soubor básní a kreseb židovských dětí).

Válka na pozadí příběhu se objevuje v dílech, ve kterých vyvolává ústřední konflikt a má vliv na chování postav v příběhu, přesto jí nejsou postavy přímo zasaženy. Například v povídkách *Deník Dory Greyové* (2020) a *Medailonek Emilky Horové* (2021) od spisovatelky Nadi Revilákové je hlavní zápletkou detektivní příběh dívky, která najde deník, ve druhém díle medailonek, a pátrá po tom, komu patřil a co se s danou osobou stalo. Příběh je zasazen do současnosti a časové linky se vzájemně prolínají skrze vyprávění svědků, potažmo rodinných příslušníků, kteří si pamatují na období války. Dále například dílo *Bába Bedla* (Markéta Pilátová, 2021) se odehrává v magickém světě podhoubí, které je ovlivněno válečnými událostmi, přesto je hlavní myšlenkou příběhu síla přátelství.

Nejvíce děl je časově umístěno přímo do válečného konfliktu. Zde se hlavní postava přímo účastní válečných bojů, nebo je jimi přímo zasažena. Mohli bychom tuto skupinu dále dělit například podle toho, zda se jedná přímo o dětského aktéra (*Říkali mi Leni*, Zdeňka Bezděková (1948), *Nouzové přistání*, Milada Večeřová (1995)), nebo se jedná o dospělé bojovníky a jejich příběh je citlivě sdělován dětskému či dospívajícímu čtenáři (*Sudetenklove*, Filip Raif (2023), *Tři králové*, Zdeněk Ležák, Michal Kocián (2017)). Dokonce bychom zde našli i díla, kde hrdinou není člověk, ale pes či letadlo (*Antis: Psí hrdina*, Josef Šorm (2024), *Příběh pana Wellingtona*, Hana Bergmannová Klímová, (2018)).

Využití v literární výchově

V dnešní společnosti válka a násilí poměrně rezonují – politická situace ve světě obecně, současné válečné události a jejich paralely s událostmi minulými, otázka smyslu chápání smrti a válčení vzhledem k přemíře těchto obrazů napříč všemi médii (televize, filmy, seriály, hry, knihy). Proto by mělo být důležité se těmito tématy zabývat a snažit se je prezentovat dětem, protože zvolené příběhy nejen že obsahují historické momenty, ale také jistou životní pravdu a přibližují dětskému čtenáři realitu, kterou prožívali děti a dospělí dávno před současnou dobou.

Ve školní praxi mohou tato díla posloužit jako materiál, na kterém vyučují mohou doložit, že se jednalo o skutečné lidské bytosti, nikoli o pouhá data a letopočty. Zejména komiksová zpracování dávají prostor k poměrně rychlému a srozumitelnému předání složitých témat dětskému recipientovi.

Žánrová a tematická pestrost nabízí jisté možnosti k volbě toho či onoho titulu pro školní praxi. Učitelé se mohou zaměřit na určitou oblast válečného konfliktu, či dokonce nalézt příběh pamětníka z jejich okolí. Výběrem vhodného titulu mohou učitelé téma dětem snadno zatraktivnit. Tomu může pomoci také činnost organizací *Paměť národa* a *Post Bellum*. Jejich práce je jistou motivací k zájmu o toto téma, protože obě organizace se v poslední době intenzivně věnují právě tématu války a snaží se příběhy pamětníků předávat mladším generacím, a zprostředkovat jim tak historické události jinak než výčtem strohých informací.

ČÍTANKOVÉ ŘADY 6. AŽ 9. ROČNÍK

V rámci disertační práce je zkoumána četnost výskytu textů s tematikou války v čítankových řadách pro 2. stupeň základní školy nakladatelství *Taktik*, *Fraus* a *Nová škola*. Ukázky jsou posuzovány podle stupňů čtenářské gramotnosti PIRLS. Jednotlivé úrovně hodnotí typy otázek použité u ukázek. Koncepční rámec PIRLS byl vybrán z důvodů různorodosti jednotlivých úrovní čtenářské gramotnosti neboli činností, které čtenáři provádějí u četby. Jedná se o úroveň vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. (ČŠI, 2022)

V níže přiložených tabulkách jsou uvedeny počty textů s tematikou války v jednotlivých ročnících, dále pak počty otázek a jejich rozdělení dle úrovní čtenářské gramotnosti PIRLS (A – vyhledávání informací; B – vyvozování závěrů; C – interpretace; D – posuzování).

Tabulka č. 1: Počet textů s tematikou války v čítankách nakladatelství Taktik a jejich rozložení dle stupňů čtenářské gramotnosti PIRLS

	Celkem textů	Celkem otázek	A	B	C	D
6. r.	2	10	6	1	-	3
7. r.	5	43	17	12	4	10
8. r.	5	52	13	13	12	14
9. r.	3	23	6	6	3	8
	15	128				
Celkem textů - 334						

Tabulka č. 2: Počet textů s tematikou války v čítankách nakladatelství Fraus a jejich rozložení dle stupňů čtenářské gramotnosti PIRLS

	Celkem textů	Celkem otázek	A	B	C	D
6. r.	2	13	3	1	4	5
7. r.	6	21	3	2	5	11
8. r.	3	11	3	4	-	4
9. r.	24	50	9	18	5	18
	35	95				
Celkem textů - 581						

Tabulka č. 3: Počet textů s tematikou války v čítankách nakladatelství Nová škola a jejich rozložení dle stupňů čtenářské gramotnosti PIRLS

	Celkem textů	Celkem otázek	A	B	C	D
6. r.	4	15	3	3	1	8
7. r.	5	29	8	4	3	14
8. r.	6	21	2	4	2	13
9. r.	7	20	2	5	3	10
	22	85				
Celkem textů - 420						

Všechny čítanky byly vydány v letech 2020–2024 a mají podobnou výstavbu. V 6. a 7. ročníku jsou texty řazeny podle žánrů a témat. V 8. a 9. ročníku jsou texty řazeny chronologicky. V čítankách jednotlivých nakladatelství se objevují ukázky od českých i zahraničních autorů, ale výběr jednotlivých ukázek se liší napříč nakladatelstvími.

V čítankách pro mladší ročníky nenalezneme shodné autory děl s tematikou války. Čítanky 6. a 7. ročníku nakladatelství *Nová škola* obsahují nejčastěji ukázky související s mýty a pověstmi (například Iva Peřinová – *Zápisky křídlem a kopyty*, Eduard Petiška – *Čtení o hradech, zámcích a městech*). Mírným odklonem od toto žánrového pojetí se jeví ukázky v čítankách nakladatelství *Fraus* a *Taktik*. V nich nalezneme ukázky související s autory, jejichž dílo obsahuje tematiku války spojenou s historickými událostmi (například Svatopluk Čech – *Nový epochální výlet pana Broučka, tentokráte do 15. století*, František Langer – *Pes druhé rotý (Fraus)*; Ota Pavel – *Smrt krásných srnců*, Karel Čapek – *Bílá nemoc (Taktik)*).

V čítankách pro starší žáky se objevují chronologicky řazené texty odkazující na historické události. Podobně jako je tomu u čítanek pro 6. a 7. ročník i v čítankách pro 8. a 9. ročník nenalezneme ukázky od stejných autorů. Avšak ve dvou čítankách (*Fraus* a *Nová škola*) se objevuje shodně ukázka od Ericha Maria Remarquy *Na západní frontě klid*. V čítankách nakladatelství *Fraus* nalezneme díla jako Anna Franková – *Deník*, či v 8. ročníku se objevují texty s tematikou války spíše řazené do bájí a mýtů (Hérodotos – *Dějiny*, Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen – *Dobrodružný Simplicius Simplicissimus*). V čítankách nakladatelství *Nová škola* nalezneme například Jiří George Fallada – *Taxmeni*, Margaret Mitchell – *Sever proti Jihu*). V čítankách *Taktik* se objevují ukázky jako Jaroslav Hašek – *Osudy dobrého vojáka Švejka* či Karel Kryl – *Píseň pro neznámého vojína*.

Díla s tematikou války zmíněná v tomto příspěvku se v čítankách spíše neobjevují. Nalezli bychom pouze jedno dílo, a to Zdeňka Bezděková – *Říkali mi Leni* v čítance pro 7. ročník nakladatelství *Taktik*. Důvody proč tomu tak je, je těžké posuzovat vzhledem k dosavadnímu

stupni zkoumání čítankových řad. Obecně by se dalo zhodnotit, že se díla s tematikou války v čítankách vyskytují, ale jejich zastoupení je poměrně malé, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že čítanky mají obsáhnout velké množství žánrů a literárně-historických mezníků.

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

V disertační práci je jednou z metod výzkumu i dotazník. Objektivnost šetření není velká, protože šetření probíhalo mezi žáky 5. až 9. ročníku Základní školy Gabry a Málinky ve Štítné nad Vláří. Jedná o malou školu, kterou navštěvuje 199 žáků a zkoumaný vzorek představuje 104 žáků.

Dotazník obsahuje celkem 12 otázek (2 otevřené a 10 uzavřených) a mapuje, jestli žáci znají pojem válka, jejich postoj k ní a zda znají literární díla s touto tematikou, dále pak zkoumá ročníkové zastoupení, rozložení dívek a chlapů ve zkoumané skupině, jaký mají pocit, když slyší o válce a jejich názorové zastoupení v otázce, jestli by se mělo o válce mluvit.

Otevřené otázky byly zaměřeny například na znalosti dětí (*Znáš nějaké současné nebo minulé války? Vyjmenuj.*), nebo na jejich přehled o knihách s tematikou války (*Napiš, jaké knížky s tematikou války znáš. Pokud neznáš přesný název, zkus knihu popsat.*). Z výsledků vyplývá, že žáci jsou nejvíce obeznámeni s pojmy první a druhá světová válka, válka na Ukrajině, v Izraeli a v Palestině. Místy se vyskytly pojmy jako třicetiletá válka a válka o Těšínsko. Za knižní díla dotazovaní uváděli nejčastěji knihu *Chlapec v pruhovaném pyžamu*, *Na západní frontě klid* a *Deník Anny Frankové*.

Žáci tedy vědí něco málo o válečných konfliktech, ale jejich znalosti nejsou příliš velké a spíše přímo korespondují s probíranou látkou v dějepisu. Nejedná se však o oblast, o kterou by se děti přirozeně zajímaly.

Dotazníkové šetření je nutno podrobit detailnějšímu zkoumání, případně jej rozšířit o další otázky a zkoumaný vzorek. Také je zapotřebí upravit zkoumanou skupinu, a to na žáky 6. až 9. ročníku, tedy vynechat 5. ročník, aby dotazníkové šetření korespondovalo s analyzovanými čítankovými řadami. Další fází by mělo být hlubší prozkoumání reakcí dětí na zvolené texty s tematikou války.

VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE

Hlavním výstupem disertační práce bude soupis podob tématu války v literatuře pro děti a mládež, a to v kontextu literárně-historického vývoje literatury pro děti a mládež. Pozornost bude také zaměřena na rozčlenění děl s tematikou války do jednotlivých kategorií podle žánrů a podle dílčích témat (například tematika první a druhé světové války, tematika jiných válečných konfliktů, tematika holocaustu apod.). Dílčím výstupem budou výsledky analýzy tří čítankových řad (*Taktik*, *Fraus* a *Nová škola*), v nichž je zkoumáno zastoupení textových ukázek s tematikou války v jednotlivých čítankách (6. až 9. ročník). V neposlední řadě budou výstupem disertační práce výsledky dotazníkového šetření mezi žáky 2. stupně základní školy a výsledky jejich práce s textovými ukázkami. Cílem tohoto šetření je zjištění postojů žáků k tematice války v literárních dílech.

ZÁVĚR

Téma války v dětské literatuře má své místo mezi jinými tématy, které se objevují v dílech určených dětem a mládeži (handicap, outsiderství, rozvod, smrt, první lásky apod.). Kromě zprostředkování historických událostí tato díla nabízejí pohled na osobní prožitky dětí a dospělých, jež byly značně ovlivněny válečným konfliktem. Čtenář se může nejen obeznámit s daty a letopočty, ale také nahlédnout do nitra postav a přiblížit se představě, jaké to muselo být žít ve válce, což v dnešní složité společenské situaci je pro některé skupiny lidí krutou realitou.

Díla s tematikou války se v literárně-historickém kontextu objevovala poměrně pravidelně, ale je třeba na ně pohlížet v kontextu doby, ve které vznikala. Dětskému čtenáři je pak důležité tento kontext citlivě představit a pomoci mu k pochopení popisovaných událostí.

Čítankové řady a školní praxe také neopomíjejí témata spojená s válkou. Díla uvedená v tomto příspěvku mohou posloužit vyučujícím jako ilustrační materiál, a tak mohou dětem přiblížit válečnou realitu a vzbudit v nich zájem o témata spojená s válečnými konflikty.

Literatura

BLÁHA, K. 2020. Sociologická encyklopedie. *Válka*. [Online]. Dostupné na internetu: <<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%A1lka>>

ČEŇKOVÁ, J. a kol. 2006. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-X

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2022. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: koncepční rámec*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-03-0

DOKOUPIL, B. 1987. *Český historický román: 1945-1965*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel.

KREJČÍ, O. 2011. *Válka*. Praha: Britské listy. ISBN 978-80-7431-063-8

OVESNÝ, M. 2018. Sociologická encyklopedie. *Válka (MSgs)*. [Online]. 2018. Dostupné na internetu: <[https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%A1lka_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%A1lka_(MSgS))>

ŠUBRTOVÁ, M. 2016. *Kuratorium pro výchovu mládeže V Čechách a na Moravě a jeho ovlivňování dětské četby*. In: Čeňková, Jana. *Válečné dětství a mládí (1939–1945) v literatuře a publicistice*. Univerzita Karlova: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80246-3413-5

URBANOVÁ, S. 2003. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votovia. ISBN-80-7198-548-1

Autor

Mgr. Zuzana Malíčková

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta, Ostravská literatura
Fráni Šrámka 3, 70900 Ostrava – Mariánské Hory
malickova.zuzka@seznam.cz

MEZI DEKLARACÍ A ŽITOU ZKUŠENOSTÍ: KULTURNÍ ROZMANITOST A UKRAJINŠTÍ ŽÁCI V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Natálie Miklánková

Abstrakt

Príspevek predstavuje návrh výskumného designu dizertační práce zaměřené na to, jakým způsobem vybrané české základní školy po roce 2022 reagují na proměny školního prostředí spojené s příchodem ukrajinských žáků a rostoucí kulturní rozmanitostí. Cílem výzkumu je porozumět tomu, jak školy prostřednictvím edukačních podnětů a školního diskurzu interpretují přítomnost ukrajinských žáků a jak se tyto procesy promítají do žité zkušenosti žáků v kulturně rozmanitých třídách. Výzkum je koncipován jako kvalitativní studie ukotvená v kriticko-interpretativním paradigmatu a využívá víceúrovňový výzkumný design propojující makro, mezo a mikro rovinu školní reality. Makro rovina se zaměřuje na analýzu vzdělávací politiky a národních dokumentů vztahujících se ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, mezo rovina sleduje pedagogickou praxi vybraných škol a způsoby, jakými se v edukačních podnětech reflektuje kulturní rozmanitost a přítomnost ukrajinských žáků, a mikro rovina se soustředí na žitou zkušenost žáků v kulturně rozmanitých třídách. Metodologický rámec výzkumu kombinuje analýzu dokumentů, pozorování výuky a školního prostředí, polostrukturované rozhovory s učiteli a participativní metody zaměřené na zachycení žité zkušenosti žáků, zejména prostřednictvím deníků a metody photovoice. Príspevek predstavuje teoretické a metodologické ukotvení výzkumu a nabízí způsob, jak analyticky propojovat deklarovanou, realizovanou a prožívanou rovinu školní reality v kontextu současných společenských změn.

Klíčové slova: kulturní rozmanitost; ukrajinští žáci; edukační podněty; školní diskurz

ÚVOD

Ruská invaze na Ukrajinu v únoru 2022 vyvolala jednu z největších nucených migrací v Evropě od druhé světové války a zásadně ovlivnila demografickou situaci i fungování veřejných institucí v řadě evropských zemí (UNHCR, 2025). Celkově bylo nuceno opustit své domovy přibližně deset milionů obyvatel Ukrajiny, přičemž významnou část uprchlické populace tvoří ženy a děti, které představují přibližně třetinu uprchlíků a odhadem 1,4 milionu z nich je ve školním věku (UNHCR, 2025; Eurostat, 2026; Eurofound, 2024).

Migrace tak výrazně zasáhla také oblast vzdělávání. Velký počet nově přichozích dětí vytvořil v mnoha evropských zemích bezprecedentní tlak na kapacity škol a zároveň upozornil na strukturální limity vzdělávacích systémů při práci s jazykovou a kulturní diverzitou (OECD, 2023; Eurofound, 2024). Jednou ze zemí, která byla touto situací výrazně zasažena, je i Česká republika. Vedle Německa a Polska patří mezi státy, které přijaly nejvyšší počet ukrajinských uprchlíků, přičemž v přepočtu na počet obyvatel patří k nejvíce zatíženým zemím Evropské unie (UNHCR, 2025; Eurostat, 2026). Český vzdělávací systém tak v relativně krátké době čelil

situaci, kdy do škol vstoupil vysoký počet žáků bez znalosti českého jazyka a s odlišnými vzdělávacími zkušenostmi. Integrace velkého počtu žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a kulturním zázemím představuje pro školy komplexní pedagogickou i organizační výzvu.

Současný výzkum zaměřený na vzdělávání ukrajinských žáků v českém školství se soustředí především na jejich adaptaci na nové školní prostředí, zejména na jazykovou integraci, psychosociální pohodu a vztahy ve třídních kolektivech (Šed'ová et al., 2024; Šindelářová, 2024). Další studie upozorňují na výzvy spojené s jazykovými a kulturními bariérami, psychologickou zátěží žáků či institucionální podporou jejich začleňování do školního prostředí (Klopota, Klopota a Vojtová, 2024; Hlad'o et al., 2024). Přestože tyto práce přinášejí důležitá zjištění o průběhu adaptace žáků, méně pozornosti je věnováno tomu, jak se na proměněnou situaci adaptují samotné školy jako instituce a jakým způsobem se kulturní rozmanitost promítá do každodenní pedagogické praxe a zkušenosti žáků. Právě tato perspektiva přitom umožňuje porozumět tomu, jak školy reagují na dlouhodobou společenskou změnu a jaké významy jsou s kulturní rozmanitostí ve školním prostředí spojovány.

Cílem tohoto příspěvku je představit návrh výzkumu pro dizertační práci zaměřený na to, jak vybrané české základní školy reagují na rostoucí kulturní rozmanitost spojenou s příchodem ukrajinských žáků po roce 2022. Text se zaměřuje na teoretické ukotvení výzkumu, formulaci výzkumných otázek a návrh výzkumného designu, jehož cílem je zkoumat, jak se tato společenská změna promítá do školního diskurzu, edukačních podnětů a žité zkušenosti žáků.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tato kapitola představuje teoretická východiska výzkumu, který se zaměřuje na to, jak se kulturní rozmanitost a příchod ukrajinských žáků promítají do fungování české základní školy. Výzkum vychází z předpokladu, že škola je nejen vzdělávací institucí, ale také sociálním a kulturním prostředím, ve kterém se setkávají různé zkušenosti, normy a očekávání. Pro porozumění této dynamice jsou využity koncepty školy jako sociální instituce, školního diskurzu a edukačních podnětů, které utvářejí každodenní pedagogickou realitu. Tyto perspektivy jsou dále doplněny konceptem žité zkušenosti žáků, který umožňuje zachytit, jak jsou tyto procesy prožívány v každodenním školním životě. Společně tyto teoretické přístupy vytvářejí analytický rámec pro zkoumání vztahu mezi deklarovanými vzdělávacími principy školy, pedagogickou praxí a zkušeností žáků.

Škola jako sociální a kulturní instituce

Teoretickým východiskem této práce je sociálně pedagogické pojetí školy jako sociální a kulturní instituce. V tomto pojetí není škola chápána pouze jako místo přenosu vědomostí, ale jako významný socializační prostor, v němž se utvářejí hodnoty, normy a způsoby jednání, které ovlivňují formování identity žáků i jejich vztah ke společnosti (Průcha, 2003; Procházka, 2012). Výchova a vzdělávání jsou přitom vždy zasazeny do konkrétního sociálního a kulturního kontextu a odrážejí hodnoty, mocenské vztahy a normy dané společností, které se ve škole

reprodukují prostřednictvím každodenních interakcí, pravidel a institucionálních rámců (Durkheim, 1956; Šanderová, 2022). Škola tak nepůsobí neutrálně, ale aktivně se podílí na procesu socializace a na reprodukci i proměně sociálních struktur.

Institucionální charakter školy přitom není utvářen pouze formálními pravidly a dokumenty, ale také nepsanými normami a implicitními očekáváními, která formují každodenní pedagogická rozhodnutí a určují, jaké chování je ve škole považováno za žádoucí (Procházka, 2012). Z tohoto hlediska lze školu chápat jako aktivního aktéra společenských proměn, jehož reakce na přítomnost ukrajinských žáků po roce 2022 může vést buď k reflexi a proměně zavedených norem, nebo naopak k posílení adaptačních nároků kladených především na samotné žáky. Porozumění těmto procesům proto vyžaduje blíže vymezit, jak jsou v pedagogickém diskurzu chápány pojmy kulturní rozmanitosti, adaptace a kulturního dialogu.

Školní diskurz a konstrukce jinakosti

Školní diskurz představuje důležitou rovinu, skrze kterou škola interpretuje sociální realitu a zároveň se podílí na jejím utváření. Diskurz zde není chápán pouze jako jazyk v užším slova smyslu, ale jako soubor významů, kategorií a způsobů uvažování, které formují to, jak škola o žácích mluví, jak je hodnotí a jak legitimizuje své pedagogické postupy. V tomto pojetí diskurz nepůsobí pouze popisně, ale také normativně, protože vymezuje, co je ve školním prostředí považováno za běžné, žádoucí či naopak problémové (Foucault, 2000; van Dijk, 2008).

Z foucaultovské perspektivy je diskurz úzce spjat s mocí a produkcí normality. Foucault upozorňuje, že instituce, mezi něž patří i škola, nevykonávají moc primárně prostřednictvím přímé kontroly, ale skrze vytváření tzv. režimů pravdy, které určují, jaké výpovědi jsou považovány za legitimní a jaké způsoby jednání jsou chápány jako normální a žádoucí (Foucault, 1999; 2000). Školní diskurz tak spoluvytváří představy o „normálním žákovi“, o žádoucím chování i o tom, jak má vypadat úspěšná školní adaptace.

Van Dijk (2008) tuto perspektivu doplňuje analýzou vztahu mezi diskurzem, mocí a sociálními nerovnostmi. Poukazuje na to, že diskurz může přispívat k reprodukci sociálních nerovností tím, že určité skupiny vykresluje jako odlišné, deficitní nebo problematické. Ve školním prostředí se tyto mechanismy mohou projevovat například v tom, jak jsou interpretovány vzdělávací obtíže žáků, jaká očekávání jsou s nimi spojována nebo jak jsou legitimizovány rozdílné pedagogické přístupy.

Způsob, jakým škola mluví o kulturní rozmanitosti a o žácích z odlišného jazykového a kulturního prostředí, zásadně ovlivňuje to, jaké místo tyto žáci ve škole zaujímají. Nejde přitom pouze o explicitní vyjádření, například v oficiálních dokumentech nebo při komunikaci s rodiči, ale také o implicitní představy o tom, co je ve škole považováno za „normální“ a „běžné“. Tyto představy se promítají do každodenní pedagogické praxe a ovlivňují, zda je kulturní rozmanitost ve škole vnímána jako obohacení, nebo spíše jako problém, který je třeba „zvládnout“.

Tyto diskurzivní významy se zároveň promítají do každodenní zkušenosti samotných žáků. Žáci v každodenních interakcích vnímají, jakým způsobem se o kulturní rozmanitosti ve škole mluví, jaká očekávání jsou kladena na ukrajinské spolužáky a jak se k nim dospělí ve škole vztahují. Tyto postoje se následně odrážejí ve vztazích mezi žáky, v tom, jak čeští žáci k

ukrajinským spolužákům přistupují a do jaké míry jsou vnímáni jako plnohodnotná součást třídního kolektivu. Analýza školního diskurzu tak umožňuje zkoumat, jak jsou ve školním prostředí konstruovány představy o „ukrajinském žákovi“ a jak se tyto představy promítají do pedagogické praxe i každodenní zkušenosti žáků.

Edukační podněty a dimenze kurikula

Pro zachycení toho, jak se školní diskurz a hodnotové rámce školy promítají do každodenní pedagogické praxe, je v této práci využíváno pojetí kurikula jako mnohohrstevnatého a dynamického jevu. Kurikulum zde není chápáno pouze jako soubor učebních plánů či vzdělávacích obsahů, ale jako komplexní struktura zahrnující cíle vzdělávání, obsah výuky, pedagogické metody, organizační uspořádání výuky i způsoby hodnocení (Maňák et al., 2008).

Autoři zároveň rozlišují několik rovin kurikula, které umožňují sledovat rozdíly mezi tím, co je ve vzdělávání zamýšleno, jak je vzdělávání ve škole realizováno a jak je prožíváno samotnými aktéry. Vedle kurikula projektovaného, zakotveného v kurikulárních dokumentech a oficiálních cílech vzdělávání, mají zásadní význam také roviny kurikula realizovaného a prožívaného. Právě v napětí mezi těmito rovinami se ukazuje, jak jsou systémové záměry překládány do konkrétní pedagogické praxe a jak jsou tyto procesy vnímány a interpretovány žáky (Maňák et al., 2008).

Pro analytické uchopení pedagogické praxe jsou dále významné jednotlivé dimenze kurikula. Cílová dimenze vymezuje, jaké vzdělávací a výchovné cíle škola sleduje a jaké kompetence považuje za důležité. Obsahová dimenze se vztahuje k výběru učiva a tematických okruhů, metodická dimenze k pedagogickým strategiím a formám výuky. Formální dimenze pak odkazuje k organizačním podmínkám vzdělávání, například k časovým dotacím, prostorovým podmínkám nebo institucionálním pravidlům, v jejichž rámci se výuka odehrává (Maňák et al., 2008).

Z pohledu této práce je podstatné, že jednotlivé dimenze kurikula nejsou neutrální. Právě skrze ně se do pedagogické praxe promítají hodnoty, normy a diskurzy, které ve škole převažují. To, jaké cíle jsou formulovány v souvislosti s kulturní rozmanitostí, jaké obsahy jsou ve výuce akcentovány a jaké pedagogické strategie jsou využívány, vypovídá o tom, jak škola kulturní rozmanitost interpretuje. V kontextu přítomnosti ukrajinských žáků po roce 2022 tak analýza edukačních podnětů umožňuje sledovat, zda a jak se proměnila pedagogická praxe školy a zda se kulturní rozmanitost promítá do vzdělávacích cílů, výukového obsahu, metod práce i organizačního uspořádání výuky. Edukační podněty tak představují konkrétní rovinu, v níž se školní diskurz a hodnotové rámce školy promítají do každodenní zkušenosti žáků.

Žitá zkušenost žáků, embodiment a každodennost školy

Pro zachycení toho, jak se školní diskurz, kulturní rozmanitost a edukační podněty promítají do každodenní reality školního života, je v této práci využíván koncept žité zkušenosti žáků. Žitá zkušenost zde není chápána pouze jako individuální prožívání, ale jako zkušenost utvářená v každodenních sociálních vztazích, interakcích a institucionálním kontextu školy.

Z fenomenologické perspektivy je žitá zkušenost vždy tělesně zakotvená a situovaná v každodenním světě aktérů. Děti školu nezažívají pouze na úrovni myšlení a slov, ale prostřednictvím těla, emocí a situací, které se opakují v běžném školním dni. Pocit přijetí či vyloučení, bezpečí či nejistoty, úspěchu nebo selhání se proto neodehrává abstraktně, ale v konkrétních situacích každodenního školního života. Koncept tělesnosti (embodiment) tak umožňuje porozumět tomu, jak se sociální a kulturní podmínky školy „zapisují“ do zkušenosti žáků a stávají se součástí jejich každodenního prožívání (Merleau-Ponty, 2005).

V kontextu kulturní rozmanitosti je pojetí žité zkušenosti obzvlášť důležité. Ukrajínští žáci nevstupují do školy pouze jako nositelé odlišného jazyka či kulturní zkušenosti, ale jako děti, které prožívají změnu prostředí, vztahů a často i pocit nejistoty či ztráty. Způsob, jakým škola nastavuje normy, očekávání a vztahy, se proto bezprostředně promítá do jejich každodenní zkušenosti. Zároveň se tato zkušenost netýká pouze ukrajinských žáků, ale také jejich českých spolužáků, kteří skrze každodenní interakce a postoje dospělých utvářejí vlastní porozumění kulturní rozmanitosti a inkluzi.

Z pohledu sociální pedagogiky je koncept žité zkušenosti důležitý také proto, že umožňuje zachytit rozdíl mezi tím, co škola deklaruje, a tím, jak je její fungování skutečně prožíváno žáky. Právě na této rovině se často ukazují napětí mezi deklarovanou podporou, realizovanou pedagogickou praxí a každodenní zkušeností dětí. Zaměření na žitou zkušenost žáků tak vytváří analytický most mezi školním diskurzem, edukačními podněty a každodenní realitou školního prostředí.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum je koncipován jako kvalitativní studie, jehož cílem není měřit míru úspěšnosti konkrétních opatření ani zobecňovat zjištění na populaci českých základních škol, ale porozumět tomu, jak vybrané základní školy reagují na dlouhodobě proměněnou kulturní rozmanitost a jak jsou tyto procesy významově uchopovány a prožívány jednotlivými aktéry. Výzkum je ukotven v kriticko-interpretativním paradigmatu, které vychází z předpokladu, že sociální realita není objektivně daná, ale je průběžně konstruována prostřednictvím diskurzů, institucí a každodenních interakcí.

Tento přístup umožňuje sledovat významy, které aktéři školního prostředí připisují kulturní rozmanitosti, přítomnosti ukrajinských žáků a souvisejícím pedagogickým změnám. Zároveň vytváří prostor pro zachycení napětí mezi tím, co je deklarováno na úrovni vzdělávací politiky a školních dokumentů, jejich překladem do pedagogické praxe a zkušeností žáků v každodenním školním životě. Součástí metodologického přístupu je také reflexe role výzkumníka, který není chápán jako neutrální pozorovatel, ale jako součást procesu interpretace.

Víceúrovňový design výzkumu

Výzkumný design vychází z potřeby zachytit reakce školy na dlouhodobě proměněnou kulturní

rozmanitost v jejich komplexnosti a v různých analytických rovinách. Výzkum je proto koncipován jako víceúrovňový a propojuje makro, mezo a mikro rovinu školní reality. Tento přístup umožňuje sledovat vztah mezi systémově deklarovanými záměry, jejich institucionálním překladem v rámci školy a každodenní zkušeností žáků.

Makro rovina se zaměřuje na vzdělávací politiku a související kurikulární a metodické dokumenty, které vytvářejí rámec pro práci škol s kulturní rozmanitostí a s ukrajinskými žáky. Mezo rovina se soustředí na úroveň konkrétních škol a jejich každodenní pedagogické fungování, zejména na edukační podněty, prostřednictvím nichž škola reaguje na kulturní rozmanitost ve třídách. Mikro rovina výzkumu se zaměřuje na každodenní žitou zkušenost žáků v kulturně rozmanitých třídách a sleduje, jak jsou významy vytvářené na úrovni politiky a školy prožívány v každodenním školním životě. Propojení těchto tří rovin vytváří prostor pro analýzu vztahu mezi deklarovanou, realizovanou a prožívanou rovinou školní reality.

Výzkumné otázky

Cílem výzkumu je porozumět tomu, jak vybrané české základní školy po roce 2022 reagují na dlouhodobě proměněnou kulturní rozmanitost a jak se tato společenská změna promítá do jejich každodenního fungování. Pozornost je věnována zejména tomu, jak školy prostřednictvím edukačních podnětů a školního diskurzu významově uchopují přítomnost ukrajinských žáků a jak se tyto procesy odrážejí v každodenní žité zkušenosti žáků. V návaznosti na tento cíl je formulována hlavní výzkumná otázka:

- Jak vybrané české základní školy po roce 2022 reagují na dlouhodobě proměněnou kulturní rozmanitost prostřednictvím edukačních podnětů a školního diskurzu a jak se tyto procesy odrážejí v každodenní žité zkušenosti žáků?

Tato otázka je dále rozpracována do tří dílčích výzkumných otázek, které odpovídají jednotlivým analytickým rovinám výzkumu:

- Jak vzdělávací politika a školní dokumenty vymezují přístup ke kulturní rozmanitosti a ukrajinským žákům a jaký školní diskurz v této souvislosti vytvářejí?
- Jaké edukační podněty využívají vybrané základní školy v každodenní pedagogické praxi v kulturně rozmanitých třídách a jakým způsobem reagují na přítomnost ukrajinských žáků?
- Jak žáci v kulturně rozmanitých třídách prožívají školní prostředí, výuku a vztahy mezi spolužáky v kontextu dlouhodobé přítomnosti ukrajinských žáků?

Vymezení cílových skupin účastníků výzkumu

Výzkum je zaměřen na aktéry, kteří se bezprostředně podílejí na každodenním pedagogickém fungování školy a jejichž zkušenost je klíčová pro porozumění tomu, jak školy reagují na dlouhodobě proměněnou kulturní rozmanitost.

První skupinu účastníků výzkumu tvoří učitelé základních škol, kteří působí v kulturně rozmanitých třídách a mají přímou zkušenost s výukou ukrajinských žáků. Učitelé jsou v tomto výzkumu chápáni jako klíčoví aktéři, neboť právě oni každodenně překládají systémové rámce vzdělávací politiky a školních dokumentů do konkrétních edukačních podnětů, pedagogických

postupů a interakcí se žáky.

Další skupinu představují ukrajinští žáci, kteří do českých základních škol vstoupili po roce 2022 a dlouhodobě se vzdělávají v kulturně rozmanitém školním prostředí. Jejich perspektiva umožňuje zachytit, jak jsou pedagogické postupy, edukační podněty a školní diskurz prožívány z pozice žáků, kteří se ocitají v roli jazykové a kulturní menšiny.

Součástí výzkumu jsou také čeští žáci, kteří navštěvují stejné třídy jako jejich ukrajinští spolužáci. Jejich zahrnutí vychází z teoretického ukotvení výzkumu v konceptu kulturního dialogu, který chápe kulturní rozmanitost jako vztahový proces utvářený každodenními interakcemi mezi žáky.

Metody sběru dat

Metody sběru dat byly zvoleny v návaznosti na výzkumné cíle, výzkumné otázky a na kriticko-interpretativní metodologické ukotvení výzkumu. Cílem není získat standardizované a vzájemně porovnatelné výpovědi jednotlivých aktérů, ale zachytit různé perspektivy na stejný zkoumaný jev. Výzkum proto kombinuje několik metod sběru dat, které umožňují nahlížet školní realitu z různých analytických rovin.

Prvním krokem výzkumu je analýza státních dokumentů, které vymezují přístup českého vzdělávacího systému ke kulturní rozmanitosti a k ukrajinským žákům. Pozornost je věnována zejména legislativním, kurikulárním a metodickým dokumentům vydaným po roce 2022 a způsobům, jakými tematizují kulturní rozmanitost a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Na analýzu státních dokumentů navazuje analýza školních dokumentů, která umožňuje sledovat, jak jsou systémové rámce překládány do konkrétního fungování jednotlivých škol. Pozornost je věnována zejména školním vzdělávacím programům a dalším interním materiálům vztahujícím se k práci s kulturně rozmanitými třídami.

Součástí sběru dat je také pozorování výuky a školního prostředí, které probíhá ve dvou fázích. Úvodní fáze má orientační charakter a slouží k získání základního přehledu o fungování školy a o podobě výuky v kulturně rozmanitých třídách. Druhá fáze je zaměřena cíleněji na edukační podněty, tedy na cíle, obsah, metody a organizační formy výuky, a na interakce mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem.

Další metodou jsou polostrukturované rozhovory s učiteli, kteří mají zkušenost s výukou v kulturně rozmanitých třídách. Rozhovory umožňují zachytit perspektivu učitelů jako aktérů, kteří každodenně překládají systémové a institucionální rámce do pedagogické praxe a reflektují proměny školního prostředí spojené s přítomností ukrajinských žáků.

Pro zachycení perspektivy žáků je využita skupinová reflexe realizovaná přímo ve třídě, která vytváří prostor pro společné sdílení zkušeností s každodenním fungováním třídy, výukou a vztahy mezi spolužáky v kontextu kulturní rozmanitosti.

Žitá zkušenost ukrajinských žáků je dále zkoumána prostřednictvím osobních deníků a metody photovoice, které umožňují zachytit každodenní prožívání školního prostředí. Tyto materiály

jsou následně rozvíjeny v navazujících polostrukturovaných rozhovorech, které pomáhají interpretovat významy obsažené v deníkových záznamech a fotografiích.

Analýza a interpretace dat

Analýza dat je založena na kvalitativní obsahové analýze, která představuje hlavní analytický rámec výzkumu. Tento přístup umožňuje systematicky pracovat s různorodými typy dat a zároveň se soustředit na významy a témata, která jsou podstatná z hlediska výzkumných otázek (Schreier, 2012).

Základním nástrojem analýzy je kategoriální systém, který umožňuje zachytit klíčové aspekty zkoumaného jevu napříč jednotlivými rovinami výzkumu. Kategorie jsou vytvářeny kombinací deduktivního a induktivního postupu. Deduktivní část vychází z teoretického ukotvení výzkumu a z formulovaných výzkumných otázek, zatímco induktivní část vzniká na základě otevřeného čtení dat a identifikace opakujících se témat a významů.

Po vytvoření a pilotním ověření kategoriálního systému je provedeno systematické kódování celého korpusu dat. Analýza následně probíhá ve dvou krocích. Nejprve jsou vytvářena tematická shrnutí pro jednotlivé analytické roviny výzkumu (makro, mezo, mikro). Následně jsou výsledky porovnávány napříč těmito rovinami s cílem identifikovat vztahy a napětí mezi deklarovanými přístupy vzdělávací politiky, pedagogickou praxí škol a každodenní zkušeností žáků.

Součástí analýzy je také citlivost k diskurzivní rovině dat, tedy k tomu, jak jsou kulturní rozmanitost, ukrajinští žáci nebo proces adaptace ve školním prostředí jazykově konstruovány. Pozornost je proto věnována způsobům pojmenování, používaným kategoriím a implicitním významům, které se objevují v dokumentech i ve výpovědích participantů.

Interpretace dat je dále inspirována situační analýzou (Clarke, 2005), která umožňuje nahlížet zkoumaný jev jako komplexní situaci utvářenou vzájemným působením vzdělávací politiky, institucionální praxe školy, pedagogických interakcí a žité zkušenosti žáků.

OČEKÁVANÉ PŘÍNOSY VÝZKUMU

Navržený výzkum reaguje na skutečnost, že dosavadní poznání vzdělávání ukrajinských žáků v českém prostředí se soustředí převážně na jejich adaptaci, jazykovou podporu nebo psychosociální situaci, zatímco menší pozornost je věnována tomu, jak na dlouhodobě proměněnou kulturní rozmanitost reaguje samotná škola jako instituce. Přínosem víceúrovňového výzkumného designu je proto možnost sledovat vztah mezi tím, co je deklarováno v systémových a školních dokumentech, co se odehrává v pedagogické praxi a jak je tato realita prožívána žáky. Výzkum tak může přispět k identifikaci napětí mezi deklarovanou inkluzí, každodenním fungováním školy a zkušeností dětí, které se v běžném provozu školy často stávají méně viditelnými. Zvláštní význam má v tomto ohledu perspektiva samotných žáků, protože umožňuje zachytit školní realitu nikoli pouze očima dospělých aktérů, ale z hlediska těch, kteří ji každodenně žijí. Z pohledu sociální pedagogiky může výzkum přispět k hlubšímu porozumění škole jako prostoru, v němž se nejen reprodukuje, ale také mohou

proměňovat sociální vztahy, stereotypy a způsoby zacházení s odlišností. Očekávaným přínosem je tedy nejen analytické pojmenování těchto mechanismů, ale i posílení sociálně pedagogické perspektivy při promýšlení kulturní rozmanitosti, komunikace a vztahů ve škole.

ZÁVĚR

Předkládaný text představuje návrh výzkumného designu zaměřeného na porozumění tomu, jak vybrané české základní školy po roce 2022 reagují na dlouhodobě proměněnou kulturní rozmanitost spojenou s přítomností ukrajinských žáků. Studie vychází z kriticko-interpretativního paradigmatu a propojuje makro, mezo a mikro rovinu školní reality, tedy systémové rámce vzdělávací politiky, pedagogickou praxi škol a žitou zkušenost žáků. Navržený víceúrovňový přístup umožňuje sledovat vztah mezi deklarovanými principy práce s kulturní rozmanitostí, jejich každodenní realizací ve školním prostředí a tím, jak jsou tyto procesy prožívány samotnými žáky. Zaměření na perspektivu žáků zároveň otevírá prostor pro hlubší porozumění každodennosti kulturně rozmanitých tříd a dopadům pedagogických postupů na vztahy a zkušenosti dětí. Výzkum tak může přispět k rozvoji poznání o tom, jak školy jako sociální instituce interpretují a zpracovávají probíhající společenské změny.

Literatura

CLARKE, A. E. 2005. *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks : Sage.

DURKHEIM, É. 1956. *Education and sociology*. New York : Free Press.

EUROFOUND. 2024. *Social impact of migration: Addressing the challenges of receiving and integrating Ukrainian refugees*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Dostupné na internetu: <<https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/social-impact-migration-addressing-challenges-receiving-and-integrating-ukrainian>>.

EUROSTAT. 2026. Temporary protection for 4.35 million in December 2025. [online]. Luxembourg : Eurostat, 10 February 2026. Dostupné na internetu: <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260210-1>>.

FOUCAULT, M. 1999. *Dohlížet a trestat: Zrození vězení*. Praha : Dauphin.

FOUCAULT, M. 2000. *Moc, vědění, diskurs*. Praha : Filosofia.

HLAĎO, P., LOJDOVÁ, K., OBROVSKÁ, J., ŠEĎOVÁ, K., LINTNER, T., FICO, M. a STUPAK, O. 2024. The schools try, but...: A holistic perspective on the social adaptation of Ukrainian refugee students in Czech schools. In *Learning, Culture and Social Interaction*, roč. 48, článok 100854. DOI 10.1016/j.lcsi.2024.100854.

KLOPOTA, O., KLOPOTA, Y. a VOJTOVÁ, V. 2024. Inclusion of Ukrainian schoolchildren seeking refuge from the war into the Czech education system. In *European Education*, roč. 56, č. 2, s. 113–125. DOI 10.1080/10564934.2024.2339212.

- MAŇÁK, J., JANÍK, T. a ŠVEC, V. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido.
- MERLEAU-PONTY, M. 2005. *Fenomenologie vnímání*. Praha : Oikymen.
- OECD. 2023. Ensuring continued learning for Ukrainian refugees. [online]. In *Education at a glance 2023*. Paris : OECD Publishing. Dostupné na internetu: <https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en/full-report/ensuring-continued-learning-for-ukrainian-refugees_7bef46de.html>.
- PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha : Grada.
- PRŮCHA, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál.
- SCHREIER, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London : Sage.
- ŠANDEROVÁ, J. 2022. *Sociální stratifikace: Problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha : Univerzita Karlova.
- ŠEĐOVÁ, K., OBROVSKÁ, J., HLAĐO, P., LOJDOVÁ, K., MACHOVCOVÁ, K., STUPAK, O. a LINTNER, T. 2024. "They usually look happy." Approaches to the adaptation of Ukrainian refugees in Czech schools. In *Pedagogy, Culture & Society*. DOI 10.1080/14681366.2024.2362965.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. 2024. Integration and language education of pupils from Ukraine into the Czech primary school system. In *Social Pathology and Prevention*, roč. 9, č. 1, s. 31–48. DOI 10.25142/spp.2023.014.
- UNHCR. 2025. *UNHCR Operational Data Portal for the Ukraine Refugee Situation: Data explanatory note, revised in November 2025*. [online]. Geneva : UNHCR. Dostupné na internetu: <<https://data.unhcr.org/en/working-group/437>>.
- VAN DIJK, T. A. 2008. *Discourse and power*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Autor

Mgr. Natálie Miklánková

Katedra sociální pedagogiky

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Poříčí 538/31, 63900 Brno - Staré Brno

e-mail: miklankova@rect.muni.cz

PŘEDSTAVY ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY ČR O UMĚLÉ INTELIGENCI

Jana Miková

Michaela Žiškova

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na problematiku prekonceptů a miskonceptů o umělé inteligenci u žáků 4. ročníku základní školy. Hlavním cílem studie je pilotní vhled do problematiky chybných představ o umělé inteligenci u žáků prvního stupně základní školy. V souvislosti s umělou inteligencí se setkáváme s řadou mylných a zkreslených představ jak u dospělých, tak u dětí. Děti se již před nástupem na základní školu setkávají s technologiemi a pracují s nimi, vytváří si nějaké představy o tom, jak fungují či vypadají. Proto je pro učitele informatiky důležité při začátku výuky identifikovat tyto prekoncepty a miskoncepty. Hrají důležitou roli v procesu učení.

V metodologické části příspěvku jsme se zaměřili na pilotní ověření diagnostického nástroje k identifikaci typických chybných představ o umělé inteligenci žáků prvního stupně. Nástroj má charakter explorační a vychází z teorie, která chápe prekoncepty jako „svébytné představy o obsahu pojmů, které si vytváří dítě samo, a které neodpovídají vědeckému poznání“ (Mareš, 2013, s. 395). Při nedostatečném edukačním procesu může dojít k přeměně prekonceptů na nežádoucí miskoncepty. Diagnostický nástroj kombinuje jednoduchá hodnotící tvrzení se situačními scénáři z každodenní zkušenosti žáků, přičemž důraz je kladen na zdůvodnění odpovědí a způsob uvažování, nikoli na jejich faktickou správnost. Výzkumný vzorek pilotáže je tvořen žáky 4. ročníku základní školy. Tato studie poslouží jako základ pro formování výzkumné strategie připravované disertační práce.

Klíčová slova: umělá inteligence, prekoncepty, miskoncepty, žák

ÚVOD

Během posledních několik let se umělá inteligence (Artificial Intelligent – AI) stává nedílnou součástí každodenního života, vzdělávání nevyjímaje. Digitální technologie využívající prvky umělé inteligence jsou přítomné v mobilních telefonech, online službách, doporučovacích systémech či hlasových asistentech, s nimiž se děti setkávají již v raném věku. Na základě těchto prvotních zkušeností si vytvářejí určité představy o technologiích a jejich fungování. Samotné představy mohou být správné nebo jen částečně správné nebo zcela mylné. V kontextu školní výuky je nezbytné takové dětské představy identifikovat, porozumět jim a pokud se jedná chybné představy, tak s nimi pracovat a korigovat je. V pedagogické teorii jsou tyto spontánně utvářené správné představy označovány jako prekoncepty a špatné jako miskoncepty (Mareš, 2013). Prekoncepty představují významný výchozí bod pro proces učení, protože ovlivňují způsob, jakým žáci interpretují nové informace a začleňují je do již existujících poznatkových

struktur.

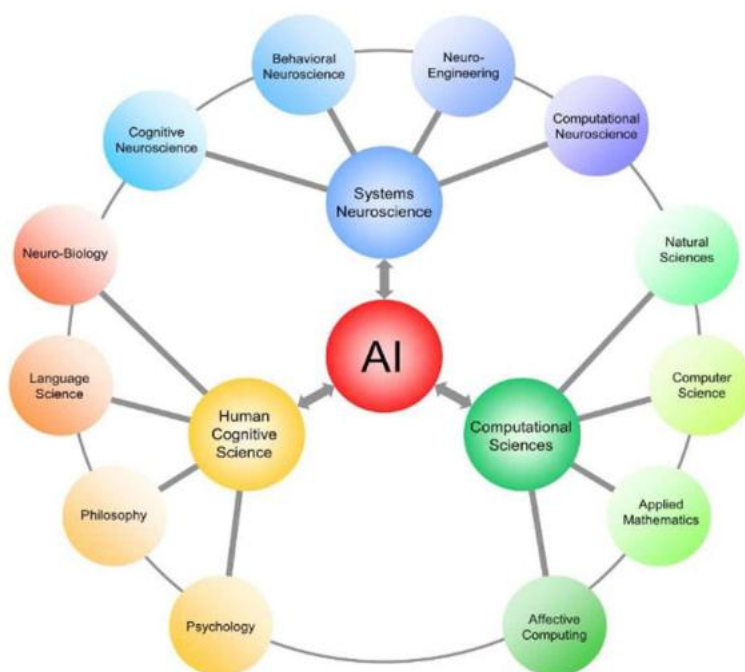
Dynamický nástup umělé inteligence přináší nové výzvy ve vzdělávání nejen pro žáky, ale také pro samotné učitele. Často ani oni sami si neuvědomují, kde všude se již s umělou inteligencí setkávají. Z didaktického hlediska je proto důležité, obzvláště pro učitele informatiky, aby se žákovským prekonceptům a miskonceptům dostatečně ve své praxi věnovali a mohli tak kvalitně nastartovat výuku informatiky.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V teoretické části představíme základní pojmy v oblasti umělé inteligence a žákovských prekonceptů a miskonceptů.

Umělá inteligence

Když James Cameron v roce 1984 natočil film Terminátor, tak ho v té době ještě nenapadlo, jakým směrem se bude ubírat vývoj strojů a umělé inteligence. V současnosti se někteří skeptici obávají, že nastane soudný den pro lidstvo, stejně jako ve filmu a umělá inteligence nás vyhladí. Ať tak, či onak, umělá inteligence tu s námi už je a její vývoj je nezadržitelný. Na její přesné definici se však odborníci přesně neshodnou, jelikož zasahuje do mnoha oblastí lidského bádání, jak ukazuje obr. 1.



Obrázek 1: Multidisciplinarita AI (Mehan, 2022, s. 31)

Definic vymezujících pojem umělá inteligence existuje celá řada a liší se podle teoretického přístupu i odborného kontextu. Jedno z vymezení uvádí Barták (2017, s.11), podle něhož je „umělá inteligence nauka zabývající se návrhem systémů řešících problémy, o kterých

předpokládáme, že pro své řešení potřebují intelekt“.

Z uvedených definic vyplývá, že umělá inteligence není pouze konkrétní technologie či jednotlivý nástroj, ale především interdisciplinární oblast zabývající se návrhem a vývojem systémů schopných řešit úlohy vyžadující určitou formu inteligentního zpracování informací. V praxi mohou systémy AI rozpoznávat obličej či hlas, modifikovat je, doporučovat obsah na internetu či sociálních sítích. Pro žáky i učitele může být umělá inteligence významným pomocníkem v jejich každodenních činnostech spojených se vzdáváním. Nicméně je potřeba myslet i na jistá omezení a etické zásady při práci s AI.

Žákovské prekoncepty

V rámci svého života prochází jedinec několika významně odlišnými obdobími. Mění se jeho fyzické znaky, prochází změnami v oblasti sociální a psychologické. Mění své názory, přizpůsobuje se dění ve společnosti a získává znalosti a dovednosti. Od narození dítě vnímá nejprve jen své tělo a činnosti s ním související. Následně dochází k decentraci a dítě si začíná uvědomovat sebe samo a řadí se do svého prostředí a vnímá své okolí. Začíná si utvářet první prekoncepty (Piaget a Inhelder, 2014).

Z psychologického úhlu pohledu dochází u dítěte k asimilaci a akomodaci na úrovni smyslového vnímání či motoriky. V případě asimilace se jedná o začleňování okolních předmětů a jejich souvislostí do vzorců chování podle povahy jedince. Proces, kdy se dítě adaptuje pod tlakem okolního prostředí, nazýváme akomodace. Tyto procesy je možno považovat za zdroje inteligence (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Prekoncepty představují pro dítě jeho vnímání okolního světa a jsou mu nápomocny v orientaci v běžném životě. Yves Bertrand ve své knize uvádí definice několika odborníků, kteří se danou problematikou zabývali. Můžeme zmínit definici dle D. Jodeleta, který představuje prekoncept jako *„referenční systém, v jehož práci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací na pojmové úrovni se spontánní koncepty tedy jeví jako výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, která jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím“* (Bertrand, 1998, p. 69).

Dětské vnímání světa je zcela odlišné od dospělého, nicméně lze v něm spatřovat jisté podobnosti a souvislosti s dospělým myšlením. Různí odborníci si vytvořili svá specifická označení pro zkoumání těchto jevů. Jedná se například o:

- „Naivní teorie dítěte,
- implicitní teorie dítěte,
- dětská věda,
- dětské naivní koncepce,
- dětské implicitní koncepce,
- dětské prekoncepce,
- dětské dosavadní koncepce,
- dětské alternativní koncepce,
- dětské mylné pojetí, miskoncepce“ (Čáp a Mareš, 2001, p. 415).

Z uvedeného přehledu vyplývá, že prekoncepty představují přirozenou součást poznávacího vývoje dítěte a tvoří důležitý základ, z něhož žáci při osvojování nových poznatků vycházejí.

Tyto představy vznikají na základě osobní zkušenosti, interakce s okolním prostředím i vlivem mediálního a sociálního prostředí.

METODOLOGIE

Hlavním účelem příspěvku je představit výzkumná zjištění z pilotní studie, která poslouží jako poklad pro budoucí výzkum k disertační práci hlavní řešitelky.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci prvního stupně základní školy z Královehradeckého kraje. Jednalo se o třetí, čtvrtý a pátý ročník menší základní školy na vesnici, která je spádová pro několik okolních obcí. Respondenti byli vybíráni na základě dostupnosti, jak uvádí Chráska (2016). Vzhledem k tomu, že se jednalo o pilotní studii sloužící pouze k seznámení se s terénem a k ověření výzkumného nástroje, lze považovat tento výběr respondentů za dostačující. Celkem se zúčastnilo 52 žáků. 24 žáků třetí třídy, 11 žáků čtvrté třídy a 17 žáků páté třídy. Žáci vyplňovali vytvořený dotazník v rámci výuky informatiky. U žáků třetí třídy, kteří se ještě informatiku neučí, využila vyučující jiný předmět. Úmyslně byly zvoleni i žáci třetí třídy, protože nás zajímalo, zda již s umělou inteligencí mají nějaké zkušenosti, přestože se u nich ještě výuka informatiky neprobíhá.

Výzkumný nástroj

V rámci pilotáže byl využit vlastní výzkumný nástroj, který se skládal ze tří částí. Úvodní část obsahovala jednoduché dychotomické otázky. Ke každé odpovědi měli vždy uvést slovní vyjádření, proč zvolili danou odpověď. V druhé části žáci obdrželi tři scénáře, ve kterých byly popsány situace z reálného života využívající umělou inteligenci. Na závěr žáci popisovali, k čemu oni sami využívají umělou inteligenci. Všechny otázky byly přizpůsobeny věkové kategorii jednotlivých žáků a byl jim poskytnut dostatečný prostor k vyjádření. Žáci se rovněž mohli kdykoliv dotazovat vyučující, pokud by některé otázky neporozuměli.

VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Výzkum probíhal během posledního týdne v lednu 2026. Tento týden byl volen záměrně, protože žáci již měli uzavřené známky a vyučující již měla čas výzkum realizovat.

První část výzkumného nástroje

Žáci třetí třídy

Na otázku, zda se může umělá inteligence mýlit odpovědělo 83 % kladně. Ze slovních odpovědí: „*Je úplně blbá, není to dokonalé. Zkoušel jsem, je špatně vymyšlená. Vyhledává na internetu a tam nemusí být pravda*“. 17 % odpovědělo záporně. Ze slovních odpovědí: „*Dělá*

s ní mnoho lidí, proto si myslím, že vždy odpoví správně“.

Umělá inteligence myslí jako člověk odpovědělo 83 % dotázaných záporně. Z vybraných odpovědí: *„Někdy je to špatně, většinou nerozumí, člověk myslí jinak, robot neumí myslet jako člověk“*. 17 % žáků odpovědělo kladně. Myslí si, že AI myslí jako člověk, protože ji člověk stvořil.

Umělá inteligence má pocity (radost, smutek). Zde 83 % dotázaných odpovědělo, že nesouhlasí. Nejčastěji uváděli, že není člověk, proto nemůže mít pocity. 4 žáci (17 %) odpovídalo následovně: *„posílá smajlíky, proto má pocity. Protože má obličej, může mít pocity“*.

Žáci čtvrté třídy

55 % žáků si myslí, že se AI může splést, 27 % nevědělo a 18 % si myslí, že se AI nemůže splést. *„Nemůže se splést, protože je to robot“* byla jedna z odpovědí. Častější odpověď byla, že: *„již splekla, odpověděla nesmysly“*.

V otázce, zda AI přemýšlí jako člověk uvedlo 73 % zamítavou odpověď, důvodem byla absence pocitů. 27 % odpovědělo, že: *„je totiž chytřejší, je to robot“*.

Má umělá inteligence pocity? *„Nemá, protože je to aplikace, není na to stvořená“* byly nejčastější odpovědi, celkem 73 %. Zbytek žáků nemá tušení.

Žáci páté třídy

První otázka, zda se AI může splést uvedlo 82 % kladnou odpověď. Ze slovních odpovědí: *„Ještě není dokonalá. Lže, protože vše stahuje z Google. Všichni se pletou, a hlavně není ještě tak vyvinutá jako člověk, člověk = 2026 a AI = 20let“*. 18 % žáků si myslí, že je moc chytrá a neplete se.

Přemýšlí umělá inteligence stejně jako člověk? 95 % uvádí, že nesouhlasí, protože je to robot nebo aplikace. Ze slovních odpovědí: *„Člověk nedokáže odpovědět na vše, umělá inteligence ano. AI není člověk, tak nemůže myslet jako on“*.

Umělá inteligence má své pocity a emoce? 35 % dotázaných nedokáže odpovědět. 65 % nesouhlasí. Ze slovních výpovědí: *„Není to člověk, ptal jsem se jí. Řekla, že nemá. Nemá, je to robot. Je to aplikace“*.

Druhá část výzkumného nástroje

Jednou z reálných situací, kterou měli žáci hodnotit bylo využívání hlasového asistenta v telefonu. Odpovídali na otázky týkající se situace.

Žáci třetí třídy

Rozumí hlasový asistent slovům jako člověk? 11 žáků odpovědělo ano, 5 žáků odpovědělo ne a 8 odpovědělo, že neví.

Má podle tebe asistent pocity? 4 x byla odpověď ano, 16 x byla odpověď ne, 4 žáci napsali

nevím. Ze slovních odpovědí „Ne“: *„Nebrečí, takže pocity může mít jen člověk. Není to tvar. Je to robot. Je to kov“*. Ze slovních odpovědí „ANO“: *„Může být unavený. Je to robot a má pocity“*.

Žáci čtvrté třídy

Rozumí hlasový asistent slovům jako člověk? 7x byla odpověď ano, 3x ne a 1x nevím.

Má podle tebe asistent pocity? 4x netuším, 1x ano, 6x ne. Ze slovních odpovědí: *„AI není člověk, někdo to naprogramoval“*.

Žáci páté třídy

Jak podle tebe asistent ví, co má odpovědět? Ze slovních odpovědí: *„Stáhne si to z webu, nemám zkušenost, protože mu to řeknu, protože slyší“*.

Myslíš si, že rozumí otázce stejně jako člověk? 5x byla odpověď nevím, 12x byla odpověď ne. Ze slovních odpovědí: *„Nemyslím si to, člověk nemá tolik informací. Říká data, ne pocity. Člověk má IQ, ale technika ne“*.

Závěrečné otázky

Žáci třetí třídy

K čemu AI používáš? „Tvorba písniček, vymýšlení her, ověřování informací, úkoly, k tomu, co nevím“. Co AI umí? „Vyhledávat, mluvit, všechno“.

Žáci čtvrté třídy

Co AI umí? „Vyhledávat, odpovědět na těžké otázky. Myslím, že jednou ti prohledá celý mobil“. Co AI nikdy nedokáže? „Naštvat se, netuším, mít pocity, ovládnout celý svět“. K čemu ji využíváš ty? „Úkoly, když chci něco koupit, tak se s ní radím, budík, mapy, hledání něčeho, co mě zajímá. Když se nudím, tak si s ní píšu“.

Žáci páté třídy

Co AI umí? „Sama přemýšlet, vytvořit obrázek podle zadání člověka, vymýt lidem mozek, ovládat stroje“. Co AI nikdy nedokáže? „Mluvit jako zvířata, rozluštit křížovku, vyčarovat psa z masa a kostí, odpovědět na vše správně, pochopit lidi“. K čemu AI používáš ty? „Domácí úkoly, porada ke hře, info o zvířatech, referáty, jak se zbavit plísně, na povídání“.

Sumarizace výsledků výzkumného šetření

Výsledky šetření ukazují, že žáci prvního stupně základní školy mají o umělé inteligenci různé představy, které vycházejí z jejich osobní zkušenosti s technologiemi i z mediálních vlivů. Ve

všech sledovaných ročnících převládal názor, že umělá inteligence není dokonalá a může se mýlit. Žáci tuto skutečnost často zdůvodňovali tím, že informace čerpá z internetu nebo že ani technologie nemůže být vždy bezchybná.

Většina respondentů také uvedla, že umělá inteligence nepřemýšlí stejně jako člověk. Nejčastějším vysvětlením bylo, že jde o robot nebo aplikaci, která nemůže myslet jako lidská bytost. Podobně žáci ve většině případů nepřisouvali umělé inteligenci ani emoce a pocity, protože podle jejich názoru nejsou vlastní technickým systémům.

V situacích zaměřených na konkrétní využití hlasového asistenta se však častěji objevovaly nejisté odpovědi. Někteří žáci si například nebyli jisti, zda hlasový asistent rozumí lidské řeči stejným způsobem jako člověk. Závěrečné otázky zároveň ukázaly, že žáci umělou inteligenci běžně využívají například při vyhledávání informací, při plnění domácích úkolů nebo pro zábavu. Jejich odpovědi však současně naznačují přítomnost zjednodušených či částečně mylných představ o jejích schopnostech.

Limity výzkumu

Paní učitelka, která s žáky ve všech ročnících dotazník vyplňovala, poskytla cennou zpětnou vazbu k tomuto výzkumnému nástroji. Za limit výzkumu lze považovat čas, který žáci potřebovali k vyplnění dotazníku. Hlavně pro žáky třetí třídy bylo časově náročné text přečíst a pochopit jeho význam. Přestože byl text přizpůsoben jejich věkové kategorii, bylo pro ně náročné popsat své myšlenky. Paní učitelka nás upozornila i na některé technické detaily, které by mohly pomoci při vyplňování dotazníku.

Za limit lze považovat také skutečnost, že je třeba dotazník vyplňovat se žáky v papírové podobě, protože hlavně mladší žáci ještě nemají dostatečné zkušenosti s digitálními technologiemi a bylo by pro ně problematické vyplnit on-line nástroj. S tímto faktem pak souvisí náročnější zpracování dat pro výzkumníka a jeho složitější distribuce. V rámci pilotáže se jednalo o malý vzorek respondentů, ale v připravovaném hlavním výzkumu bude třeba dobře promyslet tyto okolnosti.

ZÁVĚR

Cílem předkládané studie bylo získat pilotní vhled do problematiky žákovských prekonceptů a miskonceptů o umělé inteligenci u žáků prvního stupně základní školy a současně ověřit diagnostický nástroj určený k jejich identifikaci. Výsledky šetření ukazují, že žáci již v mladším školním věku disponují poměrně rozvinutými představami o umělé inteligenci, které vycházejí z jejich každodenní zkušenosti s digitálními technologiemi. Tyto představy však často kombinují realistické poznatky s intuitivními nebo mediálně ovlivněnými interpretacemi.

U většiny žáků se objevovalo přesvědčení, že umělá inteligence není dokonalá a může se mýlit. Současně většina respondentů nepřisouvala umělé inteligenci lidské myšlení ani emoce, což naznačuje určitou míru rozlišení mezi technickými systémy a lidským jednáním. Na druhou stranu se v odpovědích objevovaly také zjednodušené či částečně mylné představy o fungování těchto technologií, zejména v souvislosti s tím, jak umělá inteligence zpracovává informace

nebo jakým způsobem reaguje na lidské podněty. Za problematické lze považovat odpovědi žáků, kteří si s umělou inteligencí povídají, protože se nudí nebo, že s nimi doma nikdo nemluví.

Z didaktického hlediska výsledky naznačují, že identifikace žákovských prekonceptů může představovat důležitý krok při začleňování témat umělé inteligence do výuky informatiky na základní škole. Porozumění těmto představám může učitelům pomoci lépe navrhovat výukové aktivity, které podporují kritické uvažování žáků o digitálních technologiích a přispívají k postupné korekci chybných představ.

Předkládané šetření má charakter pilotní studie a jeho výsledky proto nelze zobecňovat na širší populaci žáků. Získaná zjištění však poskytují cenné podněty pro další výzkum zaměřený na žákovské porozumění umělé inteligenci. Současně mohou sloužit jako východisko pro další rozvoj diagnostického nástroje a pro formulaci výzkumné strategie připravované disertační práce.

Literatura

BARTÁK, R. 2017. *Co je nového v umělé inteligenci*. CJN, 007. Praha: Nová beseda. ISBN 978-80-906751-2-4.

BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Oldřich SELUCKÝ (překladatel). Studium. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.

ČÁP, J. MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 807178463X.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-9085-5.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MEHAN, Julie, 2022. *Artificial Intelligence: Ethical, Social, and Security Impacts for the Present and the Future*. IT Governance Publishing. ISBN 9781787783706.

PIAGET, J., INHELDER, B. 2014. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., v této edici 1. Eva VYSKOČILOVÁ (překladatel). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.

Autor

Mgr. Jana Miková, Mgr. Michaela Žiškova

Katedra technické a informační výchovy, Ústav pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 77900 Olomouc

jana.mikova@upol.cz

michaela.ziskova@upol.cz

FURTHER EDUCATION COURSE FOR TEACHERS: ANALYSIS OF VISUAL ARTS ASSIGNMENTS

Lucie Mlýnková

Abstract

*This paper introduces partial findings from a doctoral dissertation focused on the quality of further education courses for teachers of primary and secondary schools in the field of visual arts education in the Czech Republic. The research is conducted within a multiple-case study design, and the present paper reports on the analysis and evaluation of one selected course. The reported data are based on a qualitative analysis of the course using a modified 3A methodology (Annotation – Analysis – Alteration), which serves as a framework for examining course content and instructional practices. The analysis primarily addresses critical moments that may arise in visual arts teaching practice, with particular attention to the quality of visual arts assignments, their pedagogical formulation, and their interpretation. The findings identify both strengths and limitations of the analysed course that influence its educational potential. The paper includes proposals for improving course content, with an emphasis on enhancing the quality and pedagogical relevance of these assignments. These suggestions are illustrated through specific examples derived from the analysed further education course, *Stories in Light and Shadow – Scenography in Art Education*.*

Keywords: further education courses, visual arts education, quality of art assignments, multiple-case study, 3A methodology

INTRODUCTION

This paper presents partial results of a research study conducted as part of a doctoral thesis focusing on the quality of continuing professional development courses for educators. The primary objective of this paper is to analyse and evaluate a specific educational program entitled *Stories in Light and Shadow – Scenography in Art Education*.

The research is methodologically grounded in a multi-case study design. The overall research sample comprises 15 selected institutions in the Czech Republic that offer educational courses for lower and upper secondary school teachers specialising in art education. From this sample, representative cases are selected and analysed in depth. A modified 3A Methodology (Annotation – Analysis – Alteration) is used to evaluate the content quality.

The present text builds closely on the methodological framework established in the author's pilot analysis (Mlýnková, 2025), in which the 3A Methodology was specifically adapted to evaluate the quality of continuing professional development courses for educators. Given the nature of the multi-case study and the need for data comparability, this paper maintains a uniform structure and methodological approach.

The analysis primarily examines "critical moments" in art pedagogy, focusing on assignment quality, didactic transformation, and interpretation. Based on the identified strengths and limitations, proposals for alterations are formulated in the concluding part of the text. These aim to strengthen the educational potential of the presented art tasks, thereby enhancing the quality of the entire educational course and subsequent practice.

THE 3A METHODOLOGY

The theoretical and methodological framework of this work is provided by the 3A Methodology, at its core lies concept analysis. This is employed in the analytical procedure to provide a detailed breakdown of the key components of art assignments and, in this case, of selected continuing professional development courses for educators. The methodology, systematically developed by a team of authors (Janík et al., 2011; Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017), consists of three consecutive methodological steps: annotation, analysis, and alteration (Janík et al., 2013, p. 12).

The authors define the core principles of these steps as follows: „Annotation is a brief summary of the situation and its context. Analysis refers to a reconstruction of the situation – it focuses on specific aspects of the situation to reveal the potential for qualitative change (improvement). Alteration is a (suggested) alternative course of action“ (Janík et al., 2019, p. 189).

In the following chapters, the individual steps are presented in greater detail through their direct application to both the content and context of the analysed course. As the 3A Methodology was originally developed to reflect on direct classroom instruction, it has been modified for this research, which focuses on continuing professional development courses for educators. A detailed justification and description of this adaptation are provided in the author's pilot study (Mlýnková, 2025) and in the sub-chapter below entitled *Model of the Deep Structure of Teaching*.

ANNOTATION

Annotation represents the initial phase of the applied 3A Methodology. Its primary purpose is a comprehensive description of the selected course, including its broader context. This section aims to document the progression of the educational programme, making clear how instruction was delivered to fulfil the stated objectives.

Insight into the educational reality of the course is provided through a reflection on three key dimensions:

- *Disciplinary context*: grounding the theme of scenography within contemporary art.
- *Educational course context*: institutional and organisational parameters of the programme.
- *Course progression*: a process-oriented description of the instruction and the specific phases of the educational activity.

This descriptive foundation serves as an essential basis for the subsequent analysis (Part 2 of the 3A Methodology), which focuses on identifying critical moments to be subsequently altered (Part 3 of the 3A Methodology).

Disciplinary Context

Scenography is established as a primarily visual discipline that originated from the fine arts, specifically painting, sculpture, and architecture. Despite these origins, however, the field oscillates at the intersection of fine and dramatic arts (Pražák, 2003, p. 15). In a broader discourse, scenography is identified as a distinct dramatic discipline, and its developmental trajectory can be viewed through the history of theatre as a whole (Zavarský, 2011, p. 8).

The specificity of scenography lies in the ontological unity of the creator, the work, and the spectator within the same time and space, which constitutes one of the key arguments for its disciplinary autonomy (Pražák, 2003, p. 16). Within the historical genesis of the field, two inseparable and parallel lines can be identified:

- The development of the scenic image: This line reflects a shift away from the illusory representation of reality towards attempts to interpret the dramatic text through painterly means.
- The development of the scenic space: A line originating from the awareness of the disintegration of illusory perspective representation and directing its energy into the exploration of the stage as a spatial entity (Pražák, 2003, p. 21).

Both aforementioned lines integrate theoretical and technical components alongside their visual nature, which determines the complexity and specificity of this field (Pražák, 2003, p. 21). However, synergy with literary and musical components is also essential to achieve a synthesis of the entire work (Zavarský, 2011, p. 7).

In the analysed course, the lecturer systematically employs the concept of scenic space. In accordance with Pražák (2003, p. 60), this is understood as a multi-dimensional construct in which the utilitarian function is subordinated to the aesthetic function. However, this aestheticisation is not an end in itself. Scenic space is conceived as a functional environment whose structure corresponds to the logic of the dramatic form and actively co-creates its scenic manifestation. Parallel to this, the scenic image is defined as a phenomenon that exists for the spectator within their visual perception and which they do not enter. However, it is part of the scenic space in which the spectator is physically located (Pražák, 2003, p. 111).

The presented information suggests that scenography should be perceived as a distinct field integrating spatial, material, and narrative aspects of creation. In the discourse of contemporary art pedagogy, scenography represents a platform for intermedial overlaps, where visual art meets performativity and the process of atmospheric creation (working with light and shadow). In an educational context, scenography has significant potential to develop pupils' spatial perception and to work with narrative, concept, and experience, while also providing a basis for teamwork and the construction of fictional worlds. This approach resonates with the historical concept of theatre as a Baroque *gesamtkunstwerk*, in which scenic space is the result of a synthesis of many creative disciplines, such as architecture, painting, music, and others. These are also the principles that the lecturer highlights to the participants during the course and seeks to convey. Since scenography is simultaneously a type of art that helps mediate meaning, reflection, and the clarification of the activity's intent, it becomes a key element of the entire creative process.

Educational Course Context

The analysed educational programme, entitled *Stories in Light and Shadow – Scenography in Art Education*, was conducted on 20 October 2025, starting at 9:00 AM in a face-to-face format. The course took place at the Tábor branch of the *Facility for the continuing professional development of educators and the School Services Centre* (known in Czech as ZVAS) and spanned eight teaching hours. It was free for participants, funded by the project *Implementation of the Long-term Plan of the South Bohemian Region*.

The course was designed for art teachers at primary, secondary, and basic art schools. The programme was attended by nine female educators with diverse professional specialisations within the field of art: five primary/lower secondary school teachers, one basic art school teacher, and three upper secondary school teachers. The course was led by an experienced educator, the head of non-musical departments at a basic art school, whose professional expertise is underpinned by a university degree in *Art Education Teaching for basic art schools*.

The official course annotation, available on the organising institution's website, defines the programme as offering creative ways of working with light, shadow, and space to create scenographic environments. Participants will learn shadow play techniques, the construction of spatial models, and the use of projection to bring stories to life. The programme involves working with various materials and light sources, experimenting with textures and layers, and combining traditional and digital elements. The course provides inspiration for integrating scenographic principles into teaching and for supporting the development of children's creativity through spatial compositions and storytelling.

The objectives of the course are to:

- master selected scenographic techniques;
- gain inspiration for activities that link art education with scenography and storytelling;
- create finished models, stage designs, and examples that can be directly applied to lesson planning.

Course progression

Building upon the stated objectives and the programme context, this sub-chapter provides a chronological description of the delivered instruction. The description of the course progression is fundamental to the subsequent analysis, as it records the specific educational situations in which the didactic approach to the topic is presented.

The programme commenced with a ten-minute ice-breaking activity titled *Triple Sculpture*. Its objective was to break down creative barriers and create a relaxed atmosphere. The participants created an open space in the centre of the room, demarcated by a circle of chairs. Subsequently, they presented group sculptures within this space; the first person (the lecturer) took a static "statue" pose and verbally defined what she represented (e.g., an archer) – a second person, then a third, gradually joined the statue, thereby completing a cohesive scene of three figures. A fourth participant would then choose one figure to remain while the other two left, thus

initiating a new thematic situation. At the conclusion of the activity, the lecturer modified the rules to form a collective sculpture involving all participants simultaneously, facilitating a transition from individual expression to the creation of a shared scenic whole.

The introductory motivational activity was followed by an individual task titled *What Stories Do You Carry in Your Backpack?* Each participant was tasked with creating a static scene depicting the start of a story, using only items from their own backpack. A strict constraint was applied: participants had to work solely with found objects, with no additional materials allowed. Five minutes were allocated for the conception and realisation of the scene. A collective presentation followed this. Each participant (including the lecturer) presented her scene and simultaneously used the moment for a professional introduction – stating her name, home institution, and the subject she teaches.

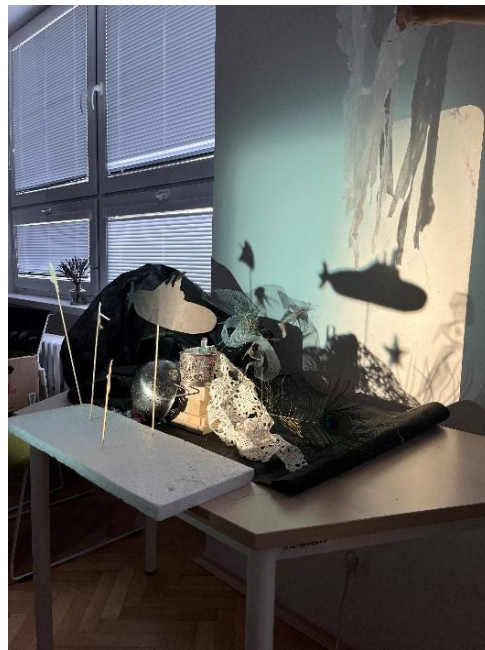
Following the conclusion of the introductory and ice-breaking phases, the lecturer distributed a methodological handout as a double-sided A4 sheet. This document contained a list of all planned activities (including the two already implemented), along with brief descriptions. The material was also designed as a working document for any notes the participants might wish to make.

Subsequently, over the course of ten minutes, the lecturer introduced three workstations that would be essential for the participants' further practical activities.

The first workstation, entitled *Projector*, focused on the use of light projection as a tool for constructing scenic environments. The technical setup consisted of an older slide projector (Picture 1); during the methodological instruction, the lecturer emphasised the potential for didactic adaptation to standard classroom settings (e.g., using a strong light source and a white projection surface). The objective of this workstation was to project various structures and textures by placing them between the light source and the projection surface, thereby creating a scene for a specific story assignment. Groups drew their assignments at the workstation (except at the *Small and Large* workstation, where they chose from six backgrounds). There was a selection of approximately five themes, such as "underwater", "in fire" or "in the forest". An example of the participants' final work on the theme "underwater" is provided for illustration (Picture 2).



Picture 1: Workstation *Projector* (Author's photograph)



Picture 2: Creative Outcomes – Workstation *Projector* (Author's photograph)

The second workstation, entitled *Small and Large*, focused on the issues of scale, depth of space, and perspective within the context of shadow theatre. Unlike the first workstation, the participants here worked with a fixed set of six pre-prepared visual backgrounds (e.g., a city park, a railway station, or a jungle), which were projected onto the wall using a digital projector. The task involved experimenting with shadow size as a function of the distance of an object (a figure or prop) from the light source (the digital projector). The participants were also able to incorporate a sound component.

The final workstation, entitled *The Funnel*, focused on constructing a spatial model and working

with the depth of the scenic plane. A specifically modified cardboard object in the shape of a conical cutout (a funnel) served as the basic creative framework; its geometry evoked the perspectival convergence of theatrical space. The task was to create a scene on a chosen theme (such as a haunted forest, a prison, ruins, or a desert) using various materials and light. A fundamental methodological element was the exclusion of drawing and painting from the approved techniques. The creators could cut, snip, glue, and layer, but were not permitted to draw or paint.

Following the introduction of the individual workstations, the participants divided into three groups of three. The organisational framework was strictly defined: 30 minutes for creative activity at each workstation, followed by 5 minutes for mutual presentation and reflection on the results. Before work began, the lecturer presented the materials and tools available for the creative process. These specifically included various textures, objects, toys, non-woven fabrics, foam boards (Kappa boards), skewers, scissors, utility knives, wires, brushes and paints, building blocks, pieces of linoleum, and more. Addressing the concerns of some participants (primarily those who do not teach art education and attended to gain inspiration for activities for Czech language and literature lessons), the lecturer stated that there was no need to draw or paint when creating the scenes; instead, it was possible to use only pre-prepared templates, figures, and materials.

The groups worked very actively, and it was evident that they enjoyed the practical activity. During the creation process itself, the lecturer remained available to provide consultations and technical support. Although the lecturer's primary assignment emphasised the visual aspect of the scene, narrative superstructures emerged spontaneously during the work. The participants intuitively developed a story for each scene, which became an integral part of their final presentation. From the perspective of process analysis, it is important to note the absence of a planning phase – the creation did not follow a predetermined script or division of roles. Still, it was based on intuitive cooperation directly through interaction with the material. Similarly, the storyline, which served as a secondary layer, emerged only during the experimentation.

This phenomenon can be attributed to the specific composition of the participant group, which consisted of motivated female educators with a keen interest in the field. Unlike standard school practice, where a teacher is often required to devote significant energy to motivating pupils, the participants of the analysed course entered the process already possessing high creative potential and a need for self-realisation. This group predisposition became a key determinant of the process, as it allowed for the elimination of directive planning in favour of immediate creation. The primary objective of the course – namely, the practical trial of various scenographic techniques where participants experiment with materials and other tools during scene creation – was fulfilled. The participants also agreed on the importance of incorporating a musical component to add an emotional dimension to the scenes.

Following the conclusion of the presentations of results from all three workstations, a practical demonstration of the application of these activities in lessons with pupils followed. The lecturer presented the participants with short audio-visual clips created at the basic art school where she teaches. These examples of pupils' work focused on the interpretation of themes of heroism and classical literature (e.g., the ballad *The Water-Goblin* from the collection *Kytice* by K. J. Erben).

Subsequently, the lecturer supplemented the screening with several practical tips, including the importance of the element of surprise in narratives, the use of rear projection and light movement, and the necessity of recording movement in individual phases (frame-by-frame). The final part of the session was devoted to a joint discussion of post-production possibilities, specifically the selection and use of video editing software suitable for the school environment. This exchange of experience concluded the practical segment of the morning programme.

The afternoon session of the educational programme commenced with a short activity titled *The Chair*. The participants, reconfigured into three groups of three, were given a specific concept (for instance, a word expressing an emotion or a situation), which they were tasked to interpret through a spatial composition using chairs. Each group was permitted to use up to 7 chairs.

After five minutes, each group presented its spatial installation in turn, while the others were tasked with deciphering the concept portrayed through visual analysis. The concepts used were competition, hide-and-seek, and attack. The lecturer followed the activity by presenting photographic documentation from her own teaching practice. A key element of this reflection was highlighting the educational potential of the method, particularly for addressing sensitive social and ethical themes – for example, depicting the theme of bullying and subsequently discussing the topic further with the pupils.

The lecturer then provided a brief theoretical introduction to further suggestions for practical activities with pupils, which were included in the two A4 sheets distributed at the start of the course. Specifically, these activities include:

- *Across the Water*, which involves creating visual effects by dispersing paint into water, from which a narrative is subsequently developed.
- *What are you doing? Who are you talking to?* An activity where participants create new narratives and contexts by completing the surroundings or adding action and dialogue to cut-out figures of famous characters from renowned paintings.
- *May I Fall into the Book*: In this task, pupils place a small figure into a new context within an illustration found in a book, thereby assigning the figure a completely new meaning.
- *Glass Stories*: An activity aimed at photographing a story through the interplay of light, sound, and glass objects.
- *Two Cubic Decimetres*: Pupils are given a box of specific dimensions and a figure. The box, which can only be viewed through a single selected opening, serves as the environment for that character.
- *Hide-and-Seek*: An activity that utilises a chosen object in various contexts; for example, exploring the role of an egg placed in wool versus its role near a printing press.
- *Shadowlands*: A task focused on observing shadows and their movement based on the manipulation of the light source.

The final practical phase of the course was the so-called *Television*. The objective of the activity was to construct a functional shadow theatre in a box within approximately 60 minutes. This required the use of various translucent materials and different distances from the projection surface. The core principle of the assignment was to create a moment of surprise. The

participants were to work with partial concealment or specific viewing angles of characters and objects so that the viewer would initially misinterpret the visual signs, which would only reveal the true meaning of the scene through subsequent movement or a change in lighting. Similar to the previous tasks, the lecturer presented a video clip demonstrating the implementation of this activity by pupils.

Each participant worked on their own cardboard box model, utilising the materials and tools previously introduced by the lecturer. In this phase, the lecturer acted as an individual consultant; however, participants sought her assistance only minimally. The added value of the task lay in the creation of an authentic didactic aid – a finished object that the participants could take away for further use in their own professional teaching practice.

The work culminated in a joint installation of all the pieces. The lecturer created an improvised wall using the objects produced and illuminated the individual scenes with a torch. The reflection took the form of a brief, eight-minute commentary that focused exclusively on deciphering the intended surprise element. However, due to time constraints, some of the group did not complete the activity and indicated that they would finish it at home.



Picture 3: Creative Outcomes – Workstation *Television*

The final eight-minute theoretical block of the course was dedicated to presenting selected artists who work with the phenomena of light and shadow as their primary medium of expression. The objective of this activity was to contextualise the participants' practical experiences within the broader context of contemporary visual culture and theatrical scenography. At the outset, the lecturer played a video titled *The Tenth Sentiment* by Ryota Kuwakubo (vomoder, 2011), which demonstrated shadow play. Subsequently, she showed a video from Theatre Liseň (2023) entitled *Bound by Grass*, in which the play is composed of both the characters' shadows and the characters themselves. Furthermore, the lecturer mentioned three works by Kamila Ženatá and the author Orhan Pamuk, who exhibited his art projects at the DOX Centre for Contemporary Art; these projects, related to his books, were

presented in the form of vitrines featuring stories (illustrated by two of the lecturer's photographs) (DOX, 2024).

The final ten minutes of the course were reserved for a concluding discussion and additional questions. However, as no further questions or comments were forthcoming from the participants, the session closed with a collective viewing of the scene created by the lecturer for the *Shadowlands* activity (mentioned above), which the participants could explore by manipulating a torch. Two participants took advantage of this opportunity, while the rest of the group served as observers.

The educational programme was officially concluded, with the lecturer requesting that participants apply the knowledge and skills acquired in their direct teaching practice.

ANALYSIS

The second phase of the 3A Methodology consists of an analysis focusing on key moments from the continuing professional development course. Attention is primarily paid to the art assignments the lecturer presents to the participants. Selected moments are visualised through a diagram of the deep structure of teaching, with the quality of the art assignment serving as the focal point of the analysis.

The core of the workshop lay in purely practical activities focused on shadow-play techniques, the construction of spatial models, and the use of projection to animate the narrative within a scenographic environment. A key element was the method of experimentation with light and shadow. As specified in the sub-chapter *Educational Course Context*, the primary intention was to provide participants with inspiration for integrating scenographic principles into teaching and to offer them a set of activities linking art education with storytelling. The sub-chapter *Course progression* demonstrates that the workshop fully met these objectives. The activities organically linked the dramatic component with the visual art dimension, both in practical tasks and through references to contemporary visual art.

The cultural framework was represented by specific examples of artists who work with the phenomenon of light and shadow as their primary medium of expression (e.g. Ryota Kuwakubo or Orhan Pamuk). Despite the time constraints of this session, the lecturer's selection of artworks is exceptionally precise and functional. Although an in-depth theoretical analysis was not the primary objective of this workshop, the chosen examples offer inspiring examples of fundamental significance within a general pedagogical framework. In subsequent educational practice, it would be highly beneficial to allocate more time to these contexts, as the connection between personal experience and the interpretation of works by significant authors represents a key moment in the transition from intuitive creation to conscious artistic expression.

Before the visual representation of the content, further key aspects are identified that represent potential for the eventual systematic expansion of this workshop. The objective of these proposals is to provide both participants and readers with a more comprehensive insight into the subject matter and to establish broader foundations for their own pedagogical practice. Although the course was conceived as a purely practical workshop and can be evaluated as

exceptionally successful in this regard, our analysis focuses on opportunities to enrich this functional, practical foundation with a broader theoretical and contextual framework. The integration of such a framework into instruction would allow for a deeper methodological connection between theory and creative activity.

Prior to commencing the actual creative activity, it is desirable in pedagogical practice to establish a sufficient theoretical foundation so that the resulting pupils' works are not merely imitative and provide a high-quality connection between the theme of scenography and its artistic treatment. It is advisable to formulate the assignment so that it transcends mere mastery of an artistic technique and instead initiates pupils in the ability to work with metaphorical shifts. As Dytrtová (2024, p. 162) states, the aim of an art assignment should not be the mere formal experimentation with a given technique, but an understanding of broader cultural meanings and their interpretation through current social themes. Therefore, we recommend incorporating theoretical starting points based on scenography as an independent discipline before the start of practical activities in instruction. These starting points are specified in more detail in the sub-chapter *Disciplinary Context*.

In the overall evaluation of the educational course – which we consider highly valuable in terms of the quality of the art assignments – we identify a single limiting factor. This is the marginalisation of reflection as a key phase connecting creative activity with theory. We view the absence of shared critical reflection as a fundamental deficit; without this component, the connection between the creative process and its theoretical evaluation is severed, which is essential for the effective application of scenographic principles in practice.

Although the lecturer provided opportunities for evaluation throughout the individual blocks, these were essentially limited to the mere presentation of results, which precluded discussion regarding semantic meanings or the artistic value of the works. This deficit became fully apparent at the conclusion of the workshop. While the lecturer did create space for a joint discussion, the participants did not respond to this offer and showed no inclination to engage in deeper verbal analysis. Such moments highlight the necessity of an active approach on the part of the lecturer, employing specific tools – such as pre-prepared targeted questions – to stimulate at least a brief discussion. At the close of the course, participants could, for instance, collectively propose and discuss ways to apply their acquired experience in their professional practice.

In the context of pedagogical practice, reflection provides pupils with key feedback, enabling them to understand the meaning of the art assignment and to identify new knowledge – for instance, regarding historical and contemporary contexts or the choice of material, theme, and technique. Indeed, the quality of a task does not depend solely on the outcome of the expressive activity itself, but derives primarily from its impact on pupil learning (Slavík, Lukavský, 2012, p. 83). Proposals for a set of reflective questions that can be applied within the context of this course are provided in the *Alteration* chapter.

Even though the analysed course was conceived as a purely practical workshop, we recommend integrating the aforementioned aspects into its future development – for instance, in the form of follow-up educational courses. Within the field of continuing professional development in art education, a primary focus on the practical side of creation is understandable; however, for the full utilisation of these skills in teaching, it is essential to dedicate space to those components

that determine the overall didactic quality of the art assignment. It is precisely the synergy between practical experience, theory, and subsequent reflection that creates the prerequisite for artistic activity to become a deeper tool for pupils to understand and interpret the world.

Model of the Deep Structure of Teaching

The *Model of the Deep Structure of Teaching* is conceived as a concept diagram that visualises and interprets the key determinants that have proved essential to the quality of the lesson.

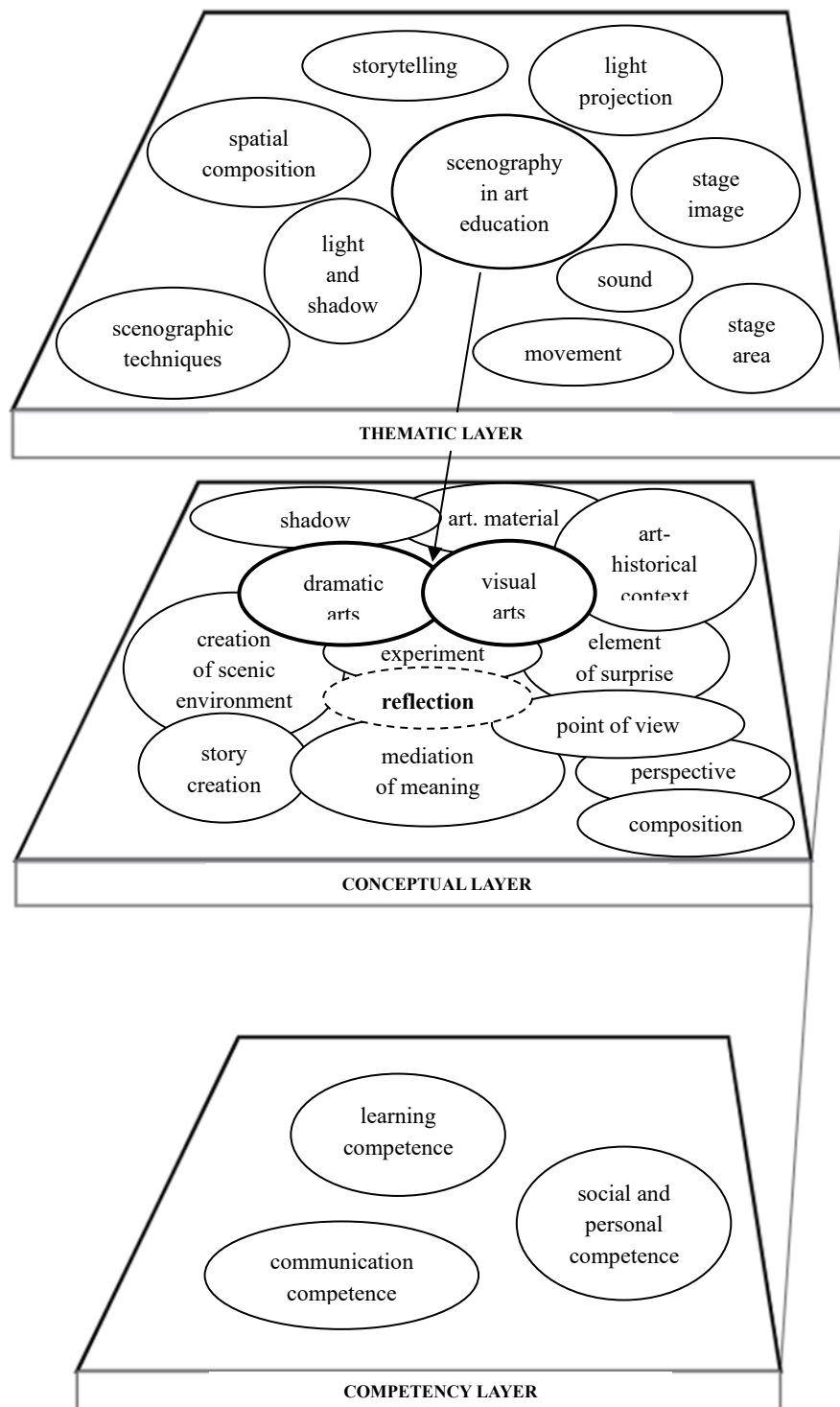
This diagram comprises three parts (Janík et al., 2013):

- a *thematic layer* representing specific instructional activities and associated concepts;
- a *conceptual layer* illustrating the structure of the concept within the relevant educational field, including the activities related to it;
- a *competency layer* capturing cross-curricular and instructional objectives – these can be designated as key competencies according to the Framework Education Programme.

However, it must be noted that, based on the pilot analysis of the educational course within this multi-case study, Methodology 3A – including the diagram of the deep structure of teaching – has been modified. Methodology 3A has been adapted to place primary emphasis on conceptual analysis; through this, we interpret and evaluate the quality of the art assignment presented by the lecturer, rather than the comprehensive instruction for which this tool was originally designed. Given that it is not possible to observe the interaction between the teacher and the pupils within this framework, the thematic layer of the *Model of the Deep Structure of Teaching* and its derived concept diagram has been reduced in our case (Mlýnková, 2025).

The *Model of the Deep Structure of Teaching* is therefore based on the assumption that pupil activity and motivation in teaching should be functionally integrated with the content and objectives of instruction (Janík et al., 2013, p. 56). Coherence is subsequently viewed through the relationships between these levels. It is identified through the interpretation and evaluation of qualities – in this case, the art assignment – based on its content cores and the semantic-logical structure that conditions the understanding of the respective content (Slavík et al., 2017, p. 341). The key content cores and their mutual interconnectedness are illustrated in the concept diagram below.

The diagram presented visualises the structure of the art assignment as formulated by the lecturer. From its arrangement, it can be identified that the focus lies on content cores comprising content linked to scenographic procedures applicable in art education, with an emphasis on experimentation and the creation of scenic environments. The diagram (in conjunction with the aforementioned description of the course and the analysis of its individual parts) indicates a disruption of integrity between the presented concepts. This is primarily due to the absence of in-depth reflection and constructive dialogue regarding the results of completed assignments (represented by a dashed line in the diagram). This situation will serve as the starting point for the *Alteration* chapter, which will propose a procedure for effective, high-quality guidance in reflection on the works created.



Picture 4: Model of the Deep Structure of Teaching

ALTERATION

The final phase of Methodology 3A is alteration, which we define as a proposed change to the art assignment's content to enhance its didactic quality.

The objective of this section is to formulate a set of reflective questions designed to facilitate a

deeper understanding of the activities performed and to enable participants (and, by extension, pupils) to identify and grasp the intent of the given assignment more clearly.

The proposed reflective questions will be illustrated using a selected example of a work created by the course participants. Specifically, we will focus on the output of one of the station's working groups, *The Projector* (Picture 2). What reflective questions could be posed to facilitate in-depth reflection rather than mere description? How can they enhance our understanding of the principles of scenography? Here are several proposals:

- *Which object's shadow surprised you the most? What did it transform into once the overhead lights were extinguished and the projector was activated?*
- *How would the narrative of your scene shift if you replaced the lace with, for instance, wire mesh or crumpled paper? Does the lace convey a sense of lightness or heaviness to you, and what contributes to this perception?*
- *Is every object on the table represented on the wall, or have certain elements disappeared? What factors do you believe caused this visual exclusion?*
- *In what way did the light source and the resulting shadow alter the character of the materials used (e.g. the lace) in comparison to their physical presence on the table?*
- *What occurs to your 'submarine' as you move it gradually towards the projector? How does this physical movement reconfigure its meaning?*
- *Observe that some shadows are distinct while others are blurred. How was this effect achieved, and what impact does it have on the composition of the final image?*
- *If a musical accompaniment were added to this visual, what would it be? What specific atmosphere should it evoke in the spectator, and why?*
- *What role do semi-transparency and the layering of materials play in constructing the depth of the scenographic image?*
- *If this tableau were interpreted as a scene from a theatrical play, what atmosphere (or mood) have you succeeded in evoking through the contrast of light and shadow? What does the specific shadow of the submarine evoke in the viewer?*
- *You are working with the motif of an underwater world. What alternative environments could this scene represent? What elements would you subtract or add to facilitate this transformation?*
- *Imagine that this submarine is not a machine but a symbol for something sought deep within oneself. What might it represent?*
- *Did a team member contribute an idea that you would not have conceived individually? How did this collective input manifest in the resulting image?*

These questions draw upon Nelson Goodman's (2007) concepts of denotation, exemplification, and expression. Through denotation, pupils are guided to clearly name what is depicted (e.g., a submarine, the sea), while exemplification enables them to reflect on the specific sensory qualities of the materials and lighting effects used, which become exemplary within the work (e.g., the transparency of the lace as a carrier of lightness). However, the most significant shift is represented by expression, through which pupils interpret metaphorical meaning, thereby transcending the boundaries of mere technical illustration.

The implementation of this reflective dialogue thus directly responds to the identified deficits of the investigated course. Instead of the original formal description of artefacts, we offer a path towards in-depth interpretation that connects intuitive creation with critical thinking and disciplinary discourse. In this way, the integrity of instruction is restored, as the art assignment becomes a source of knowledge and a deeper understanding of both the world and the self for the pupil. The presented set of questions, therefore, serves not only as a methodological aid but also as a tool for cultivating visual literacy, which is essential for high-quality pedagogical practice.

CONCLUSION

The primary objective of the presented text was to apply Methodology 3A within the context of an educational course as part of continuing professional development. This second analysis in the sequence, which is part of a broader multi-case study within the framework of the doctoral thesis being addressed, allowed the investigated art assignment to be subjected to critical reflection with an emphasis on its didactic quality.

The conducted analysis identified specific crisis points that manifest not only within the framework of continuing professional development courses but also permeate the overall pedagogical practice of the field of art education.

Even though the lecturer's objectives were met and the course offered many inspiring activities, we have highlighted several points for didactic improvement. In this regard, the key deficit was the lack of in-depth reflection on the works created. The proposed alteration, therefore, provided a specific procedural framework for incorporating reflective processes into instruction, including a set of guiding questions that demonstrate how to interpret artworks.

The quality of an art assignment is undoubtedly a complex and broad concept that cannot be fully encompassed. However, this text is intended to demonstrate – through a specific example of an educational course – that even minor modifications can significantly enhance its educational potential. The aim is for participants (and, subsequently, their pupils) to arrive at an understanding of broader cultural contents through creation, to be able to articulate their creative intentions, and to engage confidently in a critical dialogue about the procedures, materials, and themes that shape their visual expression.

Literature

Divadlo Líšeň. 2023. *SPOUTANÝ TRÁVOU (ukázka)*. [online video]. YouTube. [Accessed January 25, 2026]. Available online: <<https://www.youtube.com/watch?v=icjAIaf4PiY>>.

DOX. 2024. *Orhan Pamuk: Útěcha věcí*. [online]. DOX. [Accessed January 25, 2026]. Available online: <<https://www.dox.cz/program/orhan-pamuk-utecha-veci>>.

DYTRTOVÁ, K. 2024. *Galerijní animace: tělo a prostor*. Ústí nad Labem: FUD UJEP. ISBN 978-80-7561-468-1.

GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Prague: Academia. ISBN

978-80-200-1519-8.

HAJDUŠKOVÁ, L., JANÍK, T. eds. 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím: výzkumná zpráva*. Ed. SLAVÍK, J., NAJVAR, P. Prague: National Institute for Education, Education Counselling Centre and Centre for Continuing Professional Development of Teachers (NÚV). ISBN 978-80-904966-6-8.

JANÍK, T. et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-210-6349-5.

JANÍK, T., SLAVÍK, J., NAJVAR, P., JANÍKOVÁ, M. 2019. Shedding the content: semantics of teaching burdened by didactic formalisms. In *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 51(2), 185–201. DOI: 10.1080/00220272.2018.1552719.

MLÝNKOVÁ, L. 2025. Využití vaječné tempory: Konceptová analýza webinaru pro pedagogy výtvarné výchovy. In *Kultura, umění a výchova*, Vol. 13(1). ISSN 2336-1824. Available online: <<https://www.kuv.upol.cz/>>.

PRAŽÁK, A. 2003. *Interpretace scénografického prostoru*. Média. Prague: ISV. ISBN 80-86642-21-6.

SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P., KNECHT, P. 2017. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-210-8568-8.

SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J. 2012. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). [online]. In *Orbis Scholae*, Vol. 6(3). ISSN 2336-3177. Available online: <<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.33>>.

vomoder. 2011. *The Tenth Sentiment*. [online video]. YouTube. [Accessed January 25, 2026]. Available online: <<https://www.youtube.com/watch?v=8EBF0qOKpns>>.

ZAVARSKÝ, J. 2011. *Kapitolky z dějin scénografie*. Brno: Janáček Academy of Music and Performing Arts. ISBN 978-80-7460-009-8.

Author

Mgr. Lucie Mlýnková

Department of Art Education

Faculty of Education, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem

Pasteurova Street 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem, Czech Republic

l.melechovska@seznam.cz

VÝUKA ANGLICKÉHO SLOVOSLEDU V ČESKÝCH TŘÍDÁCH: TEORIE, PILOTÁŽ A DALŠÍ KROKY DIZERTAČNÍHO VÝZKUMU

Marek Mynařík

Abstrakt

Príspevok predstaví priebeh dizertačného výskumu zameraného na prístupy českých učiteľov k výučbe anglického slovosledu. Stručne predstaví teoretický rámec, úlohu materinského jazyka a špecifiká slovosledu v angličtine a češtine. Následne bude opísaná pilotáž, ktorá kombinovala priame pozorovanie vyučovacích hodín a pološtrukturované rozhovory so stimulovaným vybavovaním, a ukázala, ako vyučujúci slovosled plánuje, realizuje a reflektuje. Príspevok zhrnie kľúčové zistenia pilotáže, ich dopad na úpravu metodológie výskumu a načrtne plán ďalšej fázy výskumu, ako aj jeho možný prínos pre výučbu angličtiny na základných školách v Českej republike.

Kľúčové slová: anglický slovosled, výučba cudzieho jazyka, učiteľské prístupy, pilotáž výskumu

ÚVOD

Předkládaný text se zaměřuje na projekt disertační práce s názvem *Přístup českých vyučujících k výuce anglického slovosledu*. Slovosled představuje v lingvistice i pedagogice cizích jazyků specifický fenomén, neboť v sobě zahrnuje gramatická pravidla i komunikační záměry mluvčího. Cílem tohoto výzkumu je zmapovat, jak čeští vyučující o této problematice smýšlejí a jaké konkrétní postupy volí v reálném prostředí školních tříd. Důležitým faktorem je zde rozdílnost mezi češtinou a angličtinou, jejíž porovnání může hrát ve výuce cizích jazyků klíčovou roli.

TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ SLOVOSLEDU

Slovosled je v odborné literatuře definován jako polyfunkční jazykový prostředek. Jeho povaha je lineární, což znamená, že pořadí větných členů ve větě ovlivňuje význam výpovědi. Na základě autorů Pražské školy (Mathesius, 2016; Vachek, 1994; Dušková, 1994) lze rozlišit dvě základní roviny slovosledu, a to gramatickou a sémantickou.

Gramatická rovina se týká syntaktické roviny slovosledu. Anglický slovosled má ze své podstaty omezenou flexi a pozice slov je v tomto ohledu klíčová, protože určuje například, co je podmět a co přísudek. Z tohoto pohledu se označuje anglický slovosled jako fixní. V češtině je ale tato funkce spíše druhotná, neboť je zde využita ohebnost slov, čímž lze měnit mluvnické kategorie.

Druhá rovina, sémantická, plní obsahovou funkci, protože pozice slova ve větě přímo ovlivňuje

její význam. Bolinger (1952) hovoří o lineární modifikaci, kdy pořadí větných členů mění významové odstíny odpovědi. Prvky věty je možné dělit do dvou kategorií, a to na tematické (tj. ty, které mají nízký stupeň výpovědní dynamičnosti) a rématické (mají vysoký stupeň výpovědní dynamičnosti). Téma je to, o čem se mluví a réma je to, co se o tématu říká (Mathesius, 1975, s. 154). V angličtině lze například emoci vyjádřit existenční vazbou nebo pasivem (There came a moment when everything changed.). V češtině lze podobného efektu dosáhnout tím, že věta začne rématem místo tématu (např. Nastal okamžik, kdy se všechno změnilo.).

Aktuální členění větné (AČV; v angličtině Functional Sentence Perspective – FSP), úzce souvisí se sémantikou a popisuje výpovědní dynamičnost. To umožňuje objektivní uspořádání informace, kde výpovědní hodnota roste od tématu k rématu. (Vachek, 1994, s. 34) Dušková (1994, s. 519) popisuje tento rozdíl na příkladu vět: „Owing to his poor health he had to give up his studies. – Pro své chatrné zdraví musel nechat studií. / He had to give up his studies owing to his poor health. Musel nechat studií pro své chatrné zdraví.“. Umístění příslovečného určení příčiny na konec věty z něj činí réma, zatímco na začátku je nejdůležitější složkou věty.

DOSAVADNÍ ŠETŘENÍ

Dosavadní zahraniční šetření se shodují na tom, že vyučující většinou vnímají výuku gramatiky jako klíčovou součást osvojování jazyka, přičemž se však jejich uváděné přesvědčení často liší od reality ve třídě. Zatímco Assalahi (2013) nebo Al-khresheh a Orak (2020) uvádějí pozitivní shodu mezi postoji vyučujících a jejich praxí, přičemž názory se liší zejména podle délky praxe a země původu, jiné studie odhalují značné rozpory. Například Abduh a Algouzi (2020) popisují negativní korelaci, kdy vyučující sice gramatiku označují za důležitou, ale v hodinách jí věnují minimální časový prostor. Souisová a Yanuarius (2020) pak doplňují, že učitelé mají k gramatice pevně zafixované postoje jako k stabilní a klíčové části výuky.

V oblasti metodických preferencí lze v literatuře vysledovat napětí mezi induktivními a tradičními přístupy. You (2023) zdůrazňuje převahu induktivního přístupu, který vyučující upravují na základě kontextu a typu žáků. Podobně Souisová a Yanuarius (2020) zkoumali volbu mezi induktivními a deduktivními metodami v návaznosti na výzvy, kterým učitelé čelí. Naproti tomu Uysal a Bardakci (2014) či Kabel et al. (2022) identifikovali přetrvávající dominanci tradičních postupů, jako je mechanické vysvětlování pravidel, používání pracovních listů a spoléhání se na učebnice jako na hlavní výukový nástroj. Motivace vyučujících se pak podle Livierové (2017) dělí na snahu o hluboké porozumění jazyku a na ryze pragmatickou přípravu na testy, zatímco Smith (2022) se zaměřuje na efektivitu a frekvenci používání konkrétních strategií.

Zásadním společným znakem všech analyzovaných studií je však to, že ačkoliv podrobně mapují výuku gramatiky jako celku, téměř zcela chybí práce zaměřené specificky na slovosled. Většina dostupných textů se zabývá gramatikou v její obecné rovině a téma slovosledu zmiňuje pouze okrajově. Fakt, že studie týkající se přístupu vyučujících k tomuto konkrétnímu jevu bylo velmi obtížné dohledat, potvrzuje existenci významné výzkumné mezery.

METODOLOGIE

V rámci pilotáže byly sledovány dvě sady otázek. První sada se shoduje s otázkami hlavního disertačního výzkumu, zatímco druhá sada (označená jako VOP) se zaměřuje na metodologické aspekty a funkčnost výzkumných nástrojů.

Výzkumné otázky disertační práce:

- HVO1: Jaký je přístup českých vyučujících k výuce anglického slovosledu?
- VVO1: Jakými metodami vyučující vyučují anglický slovosled?
- VVO2: Jakou roli hraje v pozorovaných hodinách při výuce anglického slovosledu porovnání s mateřštinou?
- VVO3: Jakou roli hraje při výuce anglického slovosledu učebnice (pasáž vysvětlující gramatiku)?

Výzkumné otázky k pilotáži (VOP):

- VOP1: Je pro účely analýzy výuky slovosledu v angličtině postačující audiozáznam přímého pozorování, nebo je nezbytný audiovizuální záznam?
- VOP2: Jaké úpravy je třeba provést v pozorovacím archu, aby odpovídal reálnému průběhu výuky a umožnil efektivní záznam dat?
- VOP3: Jak je třeba upravit otázky v rozhovoru, aby byly srozumitelné, relevantní a vedly k získání hlubších poznatků o postupech vyučujících?
- VOP4: Jakým způsobem lze metodicky propojit data z přímého pozorování a rozhovorů se stimulovaným vybavováním?

Pilotní šetření probíhalo v časovém rámci od ledna do června 2025. Do výzkumu byla zapojena jedna vyučující na základní škole s rozšířenou výukou jazyků, která pracovala se skupinou žáků na úrovni B1. Celý proces byl realizován v několika návazných krocích.

V lednu roku 2025 proběhla informativní schůzka s vyučující, která byla na výzkum oslovena. Jednalo se o nenáhodný záměrný výběr s kriteriálním prvkem, a to tím, že učí žáky na jazykové úrovni angličtiny B1. Tato vyučující byla seznámena s požadavky výzkumu a vybrala si dvě slovosledná témata – nepřímou řeč a nepřímé otázky. Klíčovým prvkem bylo, že vyučující až do zahájení rozhovoru neznala přesné zaměření výzkumu na slovosled, aby se předešlo zkreslení jejího chování v hodinách. V únoru proběhlo přímé pozorování. Ve dvou vyučovacích hodinách bylo provedeno pozorování se záznamem do archu a pořízením audiozáznamu. Bezprostředně po hodinách byla díky pilotáži do postupu nově zařazena krátká hlasová reflexe vyučující, která zachycovala její pocity a postřehy. S pomocí checklistu byla analyzována učebnice Close-Up, konkrétně její pasáže věnované slovosledu. V březnu se uskutečnil polostrukturovaný rozhovor s vyučující využívající metodu stimulovaného vybavování, kde byly jako podklad využity data z pozorování, analýzy učebnice i hlasových reflexí. Výstup byl zaznamenán na diktafon. Nakonec byla v průběhu dubna až června sesbíráná data podrobena deduktivní tematické analýze, na jejímž základě došlo k vyhodnocení výzkumných otázek a finální kompletaci textu pilotáže.

Stejný postup bude uplatněn při hlavním výzkumu. V tom bude pro výzkumné účely vybranou 10 vyučujících, u kterých vždy proběhne přímé pozorování ve dvou vyučovacích hodinách

zaměřené na slovosledné téma. Poté proběhne analýza učebnice a polostrukturovaný rozhovor.

VÝSLEDKY PILOTÁŽE

Co se týče hlavních výzkumných otázek, pilotáž přinesla první data jako odpověď na každou z nich. Při analýze přístup k výuce slovosledu klade vyučující silný důraz na autonomii a aktivní zapojení žáků, přičemž přebírá roli facilitátorky a koordinátorky skupinové práce. Ačkoliv vnímá gramatiku jako méně přirozenou část výuky, snaží se i u ní zachovat svůj styl zaměřený na zodpovědnost žáků za učení. V otázce metod výuky u ní dominoval induktivní přístup, kdy žáci sami objevovali pravidla. Konkrétně šlo o metody projektové práce, jako je tvorba myšlenkových map, podcastů nebo aktivita „read & tell“ (přečti a shrň). V oblasti role mateřštiny bylo zjištěno, že čeština byla využívána pouze minimálně, selektivně a pragmaticky. V pozorované skupině byla použita pouze k objasnění názvu slovního druhu a při překladu v momentě, kdy žáci nevěděli, jak dál. Vyučující však zmiňuje, že by nad použitím porovnání s mateřštinou přemýšlela jinak u skupin s jinou jazykovou úrovní. Co se týče učebnice, ta slouží pouze jako rámec pro strukturu hodin, nikoliv jako hlavní zdroj výkladu. Vyučující považuje gramatické pasáže v učebnicích za „nudné“ a dává přednost vlastním materiálům.

Pilotáž přinesla poznatky, díky kterým ji lze metodologicky upravit a zkvalitnit tak celý výzkum. Potvrdilo se, že audiozáznam je dostačující pro analýzu slovosledu. Oproti videu je méně invazivní a poskytuje dostatečný materiál pro přímé citace v následném rozhovoru. Práce s ním přináší podobné výsledky, jeho použití je však jednodušší a neinvazivní. V oblasti pozorovacího archu se formát online dokumentu ukázal jako nepohodlný, proto bude arch pro hlavní výzkum převeden do tabulky se zaškrťovacími políčky pro efektivnější zápis. Jako klíčové se ukázalo, že vyučující neznala přesný cíl výzkumu (slovosled) až do začátku rozhovoru. Toto pozorování označené jako „obecný výzkum výuky určitých témat“ zamezilo zkreslení jejího chování v hodinách a v hlavním výzkumu bude zachováno. Před zahájením výzkumu bylo otázkou, jak propojit data z pozorování a rozhovorů. Jako nejvhodnější způsob integrace se nakonec ukázala jejich syntéza po samostatné analýze, což umožnilo definovat celistvý přístup vyučující.

Dalším krokem v disertační práci bude implementace výše zmíněných poznatků. Upraví se všechny používané metody tak, aby byla data co nejpřesnější a jejich sběr co nejefektivnější. Tyto úpravy by měly umožnit zahájit hlavní fázi výzkumu na jaře 2026. Ve stejném roce je rovněž naplánována kompletace většinové části celé disertační práce.

ZÁVĚR

Pilotní šetření úspěšně potvrdilo funkčnost navrženého metodologického aparátu a prokázalo, že zvolená triangulace metod dokáže efektivně zachytit komplexitu výuky slovosledu jako polyfunkčního jazykového prostředku. Klíčovým přínosem bylo potvrzení využití audiozáznamu, který se v praxi osvědčil jako neinvazivní a poměrně dostatečný nástroj pro hloubkovou analýzu pedagogické reality. Plánované metodologické úpravy, včetně zavedení bezprostředních hlasových reflexí a zefektivnění pozorovacích archů, tak vytvoří robustní

základ pro hlavní fázi výzkumu u deseti vyučujících v roce 2026, čímž projekt směřuje k systematickému zaplnění navrhované výzkumné mezery ve výzkumu.

Literatura

ABDUH, M. Y., ALGOUZI, S. 2020. Revisiting grammar teaching in a Saudi EFL context: Teachers' perceptions and practices. [online]. In *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 11, č. 4, s. 291-306. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.19>>.

AL-KHRESHEH, M., ORAK, S. D. 2020. The place of grammar instruction in the 21st century: Exploring global perspectives of English teachers. [online]. In *World Journal of English Language*, roč. 11, č. 1, s. 9-23. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.5430/wjel.v11n1p9>>.

ASSALAHI, H. M. 2013. Why is the grammar-translation method still alive in the Arab world? [online]. In *Theory and Practice in Language Studies*, roč. 3, č. 4, s. 589-599. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.4304/tpls.3.4.589-599>>.

BOLINGER, D. L. 1952. Linear modification. [online]. In *PMLA*, roč. 67, č. 7, s. 1117-1144. Dostupné na internetu: <<https://www.jstor.org/stable/459963>>.

DUŠKOVÁ, L. 1994. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. 2. vyd. Praha : Academia. 673 s. ISBN 80-200-0486-6.

KABEL, K., CHRISTENSEN, M. V., BROK, L. S. 2022. A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. [online]. In *Language, Culture and Curriculum*, roč. 35, č. 1, s. 51-66. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>>.

LIVIERO, S. 2017. Grammar teaching in secondary school foreign language learning in England: Teachers' reported beliefs and observed practices. [online]. In *The Language Learning Journal*, roč. 45, č. 1, s. 26-50. Dostupné na internetu: <<http://doi.org/10.1080/09571736.2016.1263677>>.

MATHESIUS, V. 1975. *A functional analysis of present day English on a general linguistic basis*. J. VACHEK (ed.). Prague : Academia. 170 s.

MATHESIUS, V. 2016. *Obsahový rozbor současné angličtiny*. Praha : Karolinum. 224 s. ISBN 978-80-246-3331-2.

SMITH, J. 2022. Grammar teaching practices of ESOL school teachers. [online]. In *TESOL Journal*, roč. 13, č. 1, s. 1-17. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.1002/tesj.611>>.

SOUISA, T. R., YANUARIUS, L. 2020. Teachers' strategies on teaching grammar: Facts and expectations of senior high school teachers at Ambon. [online]. In *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, roč. 9, č. 4, s. 1121-1127. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20643>>.

UYSAL, H. H., BARDAKCI, M. 2014. Teacher beliefs and practices of grammar teaching:

focusing on meaning, form, or forms? [online]. In *South African Journal of Education*, roč. 34, č. 1, s. 1-16. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.15700/201412120943>>.

VACHEK, J. 1994. *A functional syntax of modern English*. Brno : Masarykova univerzita. 163 s. ISBN 80-210-0863-6.

YOU, Y. 2023. Teaching Chinese in New Zealand secondary schools: What teachers say about grammar teaching. [online]. In WANG, D., EAST, M. (ed.). *Teaching Chinese in the Anglophone World*. Cham : Springer, s. 181-194. ISBN 978-3-031-35475-5. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35475-5_12>.

Autor

Mgr. Marek Mynařík

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta MU, Brno

Poříčí 945/9, 603 00 Brno, budova A

mynarik@mail.muni.cz

ZVUKOVÁ KRAJINA JAKO PROCES SPOLUTVOŘENÍ

Lucie Páchová

Abstrakt

Cílem této práce je zkoumat, jak rozdílné koncepty zvukové krajiny – objektové, procesní a relační – formují způsoby poslechu a tvorby v rámci zvukově orientovaných workshopů. Východiskem je kritické přehodnocení tradičního pojetí soundscape formulovaného R. Murray Schaferem (Schafer, 1977) a jeho konfrontace se současným pojetím soundscape vycházející z procesní a vztahové filozofie Tima Ingolda (Ingold, 2011). Jádrem projektu je praxí založený výzkum (practice-based research) realizovaný formou participativních workshopů, kde účastníci a účastnice, převážně studenti a absolventi uměleckých a hudebně-pedagogických studijních programů, zkoumají zvukovou krajinu z různých perspektiv (objektově-analytické, relačně-procesní a vztahové) a promítají je do své tvorby situované do okolí. V průběhu týdenního intenzivního workshopu vznikají environmentální kompozice (zvukové intervence, partitury, poslechové procházky, instalace, site-specific performance etc.) formované v dialogu se specifiky daného místa, kde kompozice vzniká. Výzkum se zaměřuje na to, jak se posun v pojetí soundscape promítá do percepce a tvůrčích strategií účastníků a na možnosti rozvoje vztahového, „více-než-lidského“ pojetí poslechu v hudební edukaci.

Klíčová slova: soundscape, soundwalk, zvuková krajina, posthumanistická pedagogika, Tim Ingold, R. Murray Schafer, practice-based research

ÚVOD

Témata akustické ekologie a práce se soundscape pronikají do umělecké, zejména hudební pedagogiky již od 70. let. Vycházejí primárně z přístupu zakladatele oboru R. Murraye Schafera, který své myšlenky rozpracoval do konkrétních edukativních metodik založených na práci se zvukovou krajinou (Schaffer, 1977). Akustická ekologie poskytuje nástroje i terminologii k analýze, rozlišování, mapování a hodnocení zvukového prostředí, a zároveň nabízí podněty pro kreativní aktivity vycházející z poslechu soundscape (Schaffer, 1976). Schafer zavedl řadu užitečných praktik pro práci s poslechem a jeho intelektuální i tvořivou reflexi (Schafer, 1986). Tento přístup se však soustředí primárně na vztah člověka k zvukovému prostředí a jeho kritické či hodnotící postoje; zvuk je zde chápán jako objekt vnímání, analýzy, dokumentace, reflexe, a následné tvorby. (Schaffer, 1977, s.3)¹⁹

¹⁹ „One of the purposes of this booklet is to direct the ear of the listener towards the new soundscape of contemporary life, to acquaint him with a vocabulary of sounds he may expect to hear both inside and outside concert halls. It may be that he will not like all the tunes of this new music, and that too will be good. For together with other forms of pollution, the sound sewage of our contemporary environment is unprecedented in human history.“ In. SHAFFER, R., M. (1969).: *The New Soundscape: A Handbook for the Modern Music Teacher*, Berandol Music, and New York: Music Publishers.

Výrazné vymezení vůči Schaferovu pojetí formuloval antropolog Tim Ingold, který odmítá koncept soundscape jako analogii ke krajině (landscape).²⁰ Podle Ingolda nejsou zvuky objekty rozmístěnými v prostoru, ale projevy probíhajících procesů; slyšení není jejich reprezentace ani interpretace, nýbrž participace v těchto procesech, protože posluchač není nikdy oddělen od prostředí, je v něm ponořen (Ingold, 2000, s.245). Tento přístup rezonuje s posthumanistickým myšlením, které se odklání od antropocentrického a reprezentacionistického rámce směrem k více-než-lidskému naslouchání (Barrad, 2007, s.33).

Tato práce reflektuje uvedenou proměnu paradigmatu soundscape v konkrétní tvůrčí pedagogické praxi. Sleduje změny v rovině ontologické (odklon od zvuku jako objektu ke zvuku jako vztahu, prostředí či procesu), v rovině epistemologické (chápání poslechu jako participace, nikoli reprezentace), v rovině etické (lidská odpovědnost za participaci na zvukově krajině, nikoliv setrvání v roli nezávislého pozorovatele) a v rovině umělecko-pedagogické (posun od důrazu na výsledek a výkon k důrazu na proces, imerzi a situovanost v tvorbě i edukaci). Projekt se tak pokouší aplikovat Ingoldovu filozofii z teoretických konceptů do praxe a reflektovat, jak lze na této změně pojetí soundscape vystavět hudebně- pedagogický formát.

SOUČASNÝ STAV VÝSKYTU PRÁCE SE SOUNDSCAPE V KONTEXTU EDUKACE

V hudební a umělecké pedagogice se práce se soundscape rozvíjela v návaznosti na akustickou ekologii R. Murray Schafera a projekty jako *World Soundscape Project*, které položily základy pedagogických přístupů zaměřených na analýzu zvukového prostředí, praxi soundwalk nebo komponování se zvuky okolního prostředí (Shaffer, 1981). Jejich přístup přinesl do hudební pedagogiky zcela nové pojetí poslechu a vnímání zvukových krajin jako svébytné hudební kompozice. V průběhu posledních desetiletí se téma soundscape rozšířilo do mnoha disciplín včetně sound studies, bioakustiky, ekologie, urbanismu, ekofeminismu, posthumanismu, procesní filozofie, ale také v oblasti soudobé a experimentální hudby. Zároveň se rozvíjela kritická větev soundscape studií (La Belle, Voeglin, Westercamp), která se na rozdíl od klasické akustické ekologie soustředila nejen na estetické kvality, ale také na sociální, politické a mocenské aspekty zvukového prostředí a začala zdůrazňovat procesuální a tělesně zakotvenou zkušenost soundscape (Truax, 1984; Westerkamp, 2000).

Teoretické posuny v pojetí soundscape se postupně promítají i do oblasti hudební edukace, zejména na úrovni vysokoškolských institucí a experimentálně orientovaných programů zvukového umění (např. v rámci studijního programu Sonology, který nabízí Institute of Sonology v Haagu). Vnímání více dimenzí zvukových krajin podpořil například pedagogický koncept *eco-literate music pedagogy*, který chápe hudební vzdělávání jako prostředek rozvoje

²⁰Tim Ingold se vůči pojmu *soundscape* vymezuje poměrně explicitně zejména v esejí *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description* (kapitola „Against soundscape“), kde reaguje na Shafferovo vyjádření ("We can isolate an acoustic environment as a field of study just as we can study the characteristics of a given landscape" (Shaffer, 1977, p.7) Ingold odmítá pojetí přejaté z vizuální kultury: „It has become conventional to describe such a world by means of the concept of soundscape. Undoubtedly when it was first introduced, the concept served a useful rhetorical purpose in drawing attention to a sensory register that had been neglected relative to sight.“ (Ingold,2020)

ekologické gramotnosti a zakotvuje hudební zkušenost v místech a vztazích (Shevock, 2017). Podobný přístup dále rozvíjí tzv. eko-sociální orientace zdůrazňující propojenost lidských i více-než-lidských aktérů v procesech naslouchání, tvorby a učení, kde hudební vzdělávání je součástí širších ekologicko-sociálních vztahů (Foster & Sutela, 2024). Napříč těmito kontexty vzniká řada projektů, které propojují environmentální témata se zvukovou tvorbou a zároveň redefinují roli poslechu jako aktivní, vztahové a situované praxe.

Místní kontext v ČR

V českém a středoevropském kontextu se edukační práce se soundscape objevuje spíše okrajově v rámci uměleckých a komunitních projektů, než jako systematická součást vzdělávacího kurikula. Příkladem z univerzitního prostředí je projekt *Slyšet jinak* realizovaný na Katedře hudební výchovy Univerzity Palackého v Olomouci, který se zaměřuje především na bezbariérovost komponování a tvořivou práci s poslechem (Medek, Synek, Zouhar, 2014). Důležitou osobností české zvukové ekologie je Miloš Vojtěchovský, který pedagogicky působil například na CAS FAMU či na FAVU. V posledních letech se tématu akustické ekologie aktivně věnují také na Fakultě umění a designu UJEP (Krtička, Mrkus, 2020). Téma se objevuje i na jiných univerzitách v rámci projektových bloků zaměřených na soundscape, field recording či praxi naslouchání. Soundscape a poslechové procházky (soundwalks) pronikají i do neformálního vzdělávání, například v kontextu muzejní pedagogiky (např. Národní galerie Praha, Muzeum Prahy), edukačních aktivit Orchestru Berg, České filharmonie a dalších hudebních institucí. Řada výstav a festivalů zařazuje různé formy zvukových procházek v rámci doprovodných programů (např. festival Expozice nové hudby). V oblasti neformální edukace lze zmínit platformy jako Synth Library Prague, SF Mini Olomouc, Archa+U či v minulosti Agosto Foundation, které vytvářejí prostor pro experimentální zvukovou tvorbu a rozvoj poslechových praktik formou workshopů, rezidencí a neformálního vzdělávání.

Současný stav naznačuje plynulý posun od tradičního pojetí soundscape jako objektu analýzy, dokumentace a zdroje formální hudební kompozice k přístupům zdůrazňujícím procesualitu, vztahovost, spolupráci a více-než-lidské dimenze zvukového prostředí. V tomto kontextu se otevírá prostor pro pedagogické experimenty zkoumající, jak různé konceptualizace soundscape ovlivňují způsoby poslechu a tvorby v situovaných a participativních formátech, a jak je lze prakticky rozšiřovat v kontextu edukace.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

V ontologické rovině projekt vychází z procesního a vztahového pojetí reality, jak jej rozvíjí Tim Ingold. Svět není tvořen objekty, ale procesy a vztahy. Zvuk je chápán jako dění v čase, nikoli jako izolovatelná entita. Prostor není vnější strukturou, ale polem vztahů. V epistemologické rovině je poznání pojímáno jako situovaný proces vznikající skrze participaci (Ingold, 2000, s. 268). Poslech nepředstavuje interpretaci informací, ale formu angažovaného bytí ve světě. Hodnotová rovina vyplývá z důrazu na vztahovost a participaci. Pokud je poznání chápáno jako spoluutvářené v rámci vztahů mezi člověkem a prostředím, pak s sebou nese i odpovědnost za tyto vztahy. Poslech a jednání ve zvukovém prostředí tak získávají etický

rozměr, který se opírá o citlivost k prostředí a vědomí vzájemné provázanosti.

V pedagogické rovině projekt vychází z principů zkušenostního učení - *learning by doing* (Dewey, 1938), dále rozpracovaných v současných teoriích (Kolb, 1984). Dále se opírá o koncept místně ukotveného učení - *place-based education* (Sobel, 2004, Smith a Gruenewald, 2008). Všechny aktivity jsou přitom reflektovány z perspektivy filozofie Tima Ingolda (Ingold, 2000; 2011). Jeho teoretické koncepty zde nejsou pouze aplikovány, ale jsou zkoumány skrze samotný proces, zkušenost a tvorbu, v nichž se poznání utváří v přímém vztahu k prostředí.

METODOLOGICKÁ KONCEPCE

Výzkum je koncipován jako *practice-based research* vycházející z týdenního workshopu zaměřeného na zvukovou krajinu. Jeho cílem je zkoumat, jak se posun od tradiční akustické ekologie k procesnímu a vztahovému chápání soundscape odráží v tvorbě účastnictva, a jak oni sami reflektují proměnu svého přístupu k poslechu a tvorbě. Projekt propojuje pedagogickou a uměleckou praxi: účastnictvo experimentuje s různými přístupy k práci se soundscape prostřednictvím improvizčních cvičení, somatické zkušenosti, poslechových procházek a diskusí. Postupně si vytváří vztah k danému prostředí, reflektuje své zkušenosti a vytváří díla, která vycházejí z interakce s místem a jeho zvukovou krajinou.

Metodologická struktura projektu je odvozena z filozofie Tima Ingolda. Jeho teorie zde neplní pouze roli interpretačního rámce, ale je aplikována jako princip, který formuje design výzkumné intervence (proces), způsob získávání dat (spolupráce) i jejich následnou analýzu. Metodologie vychází z předpokladu, že způsoby vnímání nelze adekvátně zkoumat jen na úrovni verbálních výpovědí, ale právě prostřednictvím situovaných praktik, v nichž se tyto způsoby vnímání projevují. Výzkum proto nezkoumá primárně postoje, ale spíše aktivity, praktiky. Tvorba je v tomto kontextu chápána jako primární prostředek poznání a vznikající výtvoř jako projevy způsobu vnímání a vztahování se k prostředí. Výzkumný proces je strukturován do tří vzájemně provázaných částí:

- Design intervence
Tvůrčí aktivity (soundwalks, improvizace, somatická cvičení, zvukové intervence i různé formy reflexe) přivádějí účastníky od objektově-analyticky orientovaného vnímání zvuku a poslechu k vnímání jako procesu, vztahu a situovaného dění. S teorií je zde experimentováno skrze žitou a sdílenou zkušenost.
- Sběr a analýza dat
Data vznikají v průběhu workshopu ve formě tvůrčích výstupů (např. partitury, instrukce, instalace, performativní situace, komponované soundwalks), dokumentací procesu a sdílených reflexí účastníků. Analýza těchto materiálů je vedena skrze Ingoldův teoretický rámec převedený do kategorií: procesualita, vztahovost, participace, situovanost, tělesnost a angažovanost. Metodologie dále využívá komparativní analýzu sledující posun vnímání zvuku a poslechu z perspektivy účastníků a účastnic na začátku a na konci workshopu.
- Syntéza a pedagogická aplikace
Na základě analýzy vzniklých děl a procesů je následně formulován návrh experimentální metodiky workshopu, který tyto principy systematizuje do přenositelné podoby. Tento krok

představuje přechod od výzkumné situace k pedagogickému modelu, aplikovatelnému v různých vzdělávacích kontextech.

Metodologie tak propojuje teoretický rámec, výzkumnou praxi a pedagogickou aplikaci do jednoho kontinuálního procesu. Ingoldova filozofie zde funguje jako společný jmenovatel všech fází výzkumu. Výzkum je reflexivní, autorka tohoto textu zároveň vystupuje jako facilitátorka workshopu. Limitem je krátkodobý charakter týdenního workshopu a omezený počet osmi účastníků.

DESIGN PILOTNÍHO WORKSHOPU

Workshop je koncipován jako týdenní tvůrčí setkání či symposium, jehož se účastní tvůrci a tvůrkyně různých zaměření (převážně studenti a absolventi uměleckých, umělecko-pedagogických či uměnovědných oborů). Setkání se odehrává v rekreační oblasti obce Pikovice, která nabízí pestré zvukové prostředí (řeka, les, pole, obecní infrastruktura, železnice), umožňuje sledovat interakci přírodních a antropogenních prvků (turismus, camping, exploitace krajiny) i specifické sociální, environmentální či historické kontexty. Workshop je facilitován autorkou, která nevystupuje v roli tradiční lektorky, ale je součástí skupiny a průvodcem celého procesu. Struktura aktivit je otevřená a částečně formována samotnými účastníky a účastnicemi.

Charakter aktivit je vystavěn na vybraných klíčových konceptech Ingoldovy filozofie formulovaných v jeho stěžejní publikaci *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill* (Ingold, 2000)

- Organismus–v–prostředí (environment-in-life)
Účastníci a účastnice nejsou vedeni k pozorování prostředí z odstupu, ale k uvědomění si vlastního zapojení v něm, jejich vnoření. Prakticky se tento princip rozvíjí skrze somatická cvičení, práci s dechem, pohybem a pozorné vnímání krajiny.

Příklad cvičení: Vnímejte impulsy z okolního prostředí jako drobné podněty k pohybu. Nepřemýšlejte předem o žádném konkrétním pohybu; nechte přijít impuls do těla zvenčí a následujte jej tělem.

- Procesualita a „becoming“
Zvuk je chápán jako událost, nikoli objekt. Aktivita jsou zaměřeny na sledování vzniku a proměny zvuků v čase. Poslechové procházky a cvičení v krajině jsou vedeny tak, aby účastníci vstupovali do zvukových dějů, nikoli aby je klasifikovali.

Příklad: Posad'te se každý sám na vybrané místo v lese a v klidu poslouchajte po dobu jedné hodiny. Pozorujte, jak se během časového úseku změnilo zvukové prostředí, jak ho nyní vnímáte a jak vás prostředí „vnímá“.

- Linie a meshwork
Prostředí je chápáno jako propletenec linií, nikoliv izolovaných dějů. Účastníci sledují trajektorie zvuků, jejich šíření, rezonance a vzájemné vztahy. Zvuk je vnímán jako součást širších procesů pohybu a interakce všech aktérů.

Příklad: Opakujte několikrát stejnou trasu poslechové procházky podél řeky a pozorujte, jak se zvuk řeky ve vašem subjektivním vnímání proměňuje v závislosti na okolních podmínkách, akustice formované terénem a na vašem pohybu a soustředění.

- Wayfaring
Pohyb a přesun je chápán jako způsob poznání. Zvuková procházka není nástrojem sběru dat či nahrávek, ale procesem, v němž se poznání rodí skrze tělesnou zkušenost a orientaci v prostředí.

Příklad: Během procházky ve dvojicích střídavě eliminujte zrakový vjem pomocí zavázaných očí a sluchový vjem pomocí protihlukových sluchátek. Pozorujte, jak se aktivizují ostatní smysly a jak se proměňuje fyzická zkušenost prostředí.

- Více-než-lidská přítomnost
Zvukové prostředí je vnímáno a chápáno jako pole vztahů mezi lidskými i více-než-lidskými aktéry. Aktivita zahrnují naslouchání, improvizace reagující na prostředí a experimenty s mezidruhovou komunikací.

Příklad: Vyberte si místo na louce, kde nejprve jen několik minut ležíte a posloucháte, pak postupně začnete ozvučovat svůj dech, hlas či objekty okolo vás v improvizaci s tím, co slyšíte kolem.

- Tvorba jako dialog s materiálem
Tvůrčí proces je interakcí s materiálem a prostředím. Účastníci nejsou vedeni k realizaci předem daného záměru, ale k citlivému reagování na situaci a její proměnlivost.

Příklad: Vybrané místo pozorujte v různých denních a nočních dobách a soustřed'te se na zvukové prvky, které se pokaždé proměňují. Vytvořte intervenci, která tyto změny zvýrazní.

ANALÝZA DAT A PŘEDPOKLÁDANÉ VÝSLEDKY

V rámci workshopu vznikají individuální i kolektivní tvůrčí výstupy, které jsou vytvořeny pro konkrétní prostředí (les, pole) v specifickém čase (konec léta). Jsou tedy dočasné a nejsou primárně určeny k prezentaci ani dokumentaci (v závislosti na volbě skupiny). Analýza tvůrčích výstupů probíhá v několika propojených rovinách:

- Tematická analýza – tvůrčí výstupy účastníků jsou analyzovány podle kategorií vycházejících z principů workshopu:
 - Situovanost – jak díla vznikají ve vztahu ke konkrétnímu místu a jeho zvukovému prostředí
 - Procesualita – jak reflektují čas, proměnu a trvání zvukových událostí
 - Vztahovost – jak odráží interakce a vztahy mezi aktéry
 - Fyzičnost – jak jsou zapojeny smysly, tělesná zkušenost a pohyb v prostředí
 - Participace – jak se díla utváří jako sdílená činnost, jaká je účast recipienta
 - Angažovanost – jak výstupy reflektují environmentální, sociální či etické dimenze zvukového prostředí
- Komparativní analýza – sledování změn v percepci a přístupu k poslechu a tvorbě mezi

počátečními a závěrečnými reflexemi účastníků (tato vrstva umožňuje odhalit posuny v pojetí soundscape a poslechu).

- Interpretace uměleckého výzkumu – analyzují se vzniklé zvukové instalace, intervence, improvizace jako „manifestace“ způsobu vnímání a vztahování se k prostředí. Pozornost je věnována obsahu i struktuře ve vztahu k Ingoldovým konceptům.

Takto kombinovaná metodologie umožňuje propojit reflexi účastníků, sdílenou zkušenost prostředí a procesu, umělecké výtvořiny a tím sledovat, jak se principy Ingoldovy filozofie aktualizují v praxi, jak ovlivňují tvůrčí strategie a jak se odlišují od tradičního pojetí soundscape.

Předpokládané výsledky:

- Identifikace konkrétních způsobů, jak procesní a relační přístup k soundscape mění percepci a tvorbu účastníků
- Analýza, jak se principy Ingoldovy filozofie odrážejí v jednotlivých výstupech.
- Návrh metodického rámce workshopu, který integruje umělecký výzkum, pedagogiku a posthumanistické myšlení, a který lze aplikovat v dalších edukativních kontextech.

ZÁVĚR

Proměna chápání soundscape od objektově orientovaného k procesnímu a relačnímu pojetí má přímé důsledky pro pedagogickou praxi: posun od reprezentace k participaci vede ke změně způsobů vnímání, poslechu a tvorby, které se stávají více vědomými, situačními, tělesnými a vztahovými. Ingoldova filozofie se tak ukazuje jako produktivní rámec pro design pedagogických formátů, v nichž je poznání generováno skrze praxiaktivity a činnosti.

Literatura

BARAD, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press, 408 s.

BRAIDOTTI, R. 2013. *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press, 224 s.

DEWEY, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 116 s.
FOSTER, R., SUTELA, K. 2024. *Ecosocial approach to music education*. *Music Education Research*, Vol. 26, č. 2, s. 99–111. DOI 10.1080/14613808.2024.2319586.

KOLB, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 256 s.

INGOLD, T. 2000. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. New York: Routledge, 465 s.

INGOLD, T. 2007. *Lines: A Brief History*. London: Routledge.

INGOLD, T. 2011. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London:

Routledge, 270 s. ISBN 978-0-415-57684-0.

INGOLD, T. 2017. *Anthropology and/as Education*. London: Routledge.

LA BELLE, B. 2015. *Background Noise: Perspectives on Sound Art*. London: Bloomsbury Academic, 272 s.

KRTIČKA, J., MRKUS, P. (Eds.). 2020. *Sound and Environment: Contemporary Approaches to Sonic Ecology in Art*. Ústí nad Labem: Faculty of Art and Design UJEP.

MEDEK, I., SYNEK, J., ZOUHAR, V. 2014. Composing in the classroom. Different hearing: Experiences in Czech music education. Brno: JAMU.

SHAFFER, R. M. 1969. *The New Soundscape: A Handbook for the Modern Music Teacher*, Scarborough/Ontario: Berandol Music, and New York: Associated Music Publishers.

SCHAFFER, R. M. 1977. *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester, VT: Destiny Books, 320 s. ISBN 978-0892814558.

SCHAFFER, R. M. 1976. *Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher*. New York: Schirmer Books, 275 s.

SCHAFFER, R. M. 1986. *The Thinking Ear: On Music Education*. Toronto: Arcana Editions, 342 s.

SCHAFFER, R. M. 1992. *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Soundmaking*. Toronto: Arcana Editions, 160 s.

SHEVOCK, D. J. 2017. *Eco-Literate Music Pedagogy*. New York, London: Routledge, 132 s.

SOBEL, D. 2004. *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington, MA: Orion Society, 96 s.

SMITH, G. A., GRUENEWALD, D. A. 2008. *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 270 s.

TRUAX, B. 1984. *Acoustic Communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 244 s.

VOEGELIN, S. 2010. *Listening to Noise and Silence: Towards a Philosophy of Sound Art*. London: Continuum International Publishing Group.

VOEGELIN, S. 2021. *Sonic Possible Worlds, Revised Edition: Hearing the Continuum of Sound*. London: Bloomsbury Academic, 264 s.

WESTERKAMP, H. 2002. *Linking Soundscape Composition and Acoustic Ecology*. In *Organised Sound*, Vol. 7, č. 1, s. 51-56. Cambridge: Cambridge University Press.

Autor

MgA. Lucie Páchová, PhD.

Katedra hudební výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

lucie.pachova01@upol.cz

DĚJINY UMĚNÍ JAKO SOUČÁST VÝUKY NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Markéta Peringerová

Abstrakt

Studie se zabývá realizací předmětu Umění kolem nás, který byl vyučován po dobu jednoho školního roku ve dvou čtvrtých třídách na základní škole. Výuka byla zaměřena výhradně na dějiny umění a jako ústřední metodologický prvek bylo zvoleno budování emočních vazeb prostřednictvím příběhů ze životů umělců a z historických období, v nichž tito umělci tvořili. Narativní přístup sloužil jako most mezi světem umění a každodenní zkušeností žáků, kteří tak mohli vnímat umělecká díla nikoli jako vzdálené kulturní artefakty, nýbrž jako projevy formované reálnými lidskými osudy.

Text analyzuje konkrétní příklady příběhů využitých ve výuce, reakce žáků a typy emočních a kognitivních vazeb, které při výuce vznikaly. Tato pozorování ukazují, jak může vyprávění příběhů prohlubovat zájem, podporovat paměť a rozvíjet zvědavost, a to zejména u mladších žáků, kteří mohou zpočátku vnímat dějiny umění jako abstraktní nebo těžko přístupné.

Cílem studie je poukázat na možnosti integrace dějin umění do širšího spektra školních předmětů, včetně výuky na prvním stupni, za předpokladu volby vhodné metodologie. Pokud jsou žáci vedeni k diskusi o uměleckých dílech a k porozumění jejich historickým a kulturním souvislostem, rozvíjejí citlivost nejen k uměleckému vyjádření, ale také k vlastním emocím a ke kulturnímu prostředí, v němž žijí. Výsledky naznačují, že dějiny umění vyučované prostřednictvím emočně rezonujících a kontextuálně ukotvených příběhů se mohou stát smysluplným vzdělávacím nástrojem, který obohacuje osobnostní rozvoj žáků a podporuje mezioborové učení.

Klíčová slova: výtvarné umění, výchova, vzdělání, poznávání, vnímání.

ÚVOD

Umění kolem nás je název předmětu, který označoval experimentální výuku dějin umění na prvním stupni základní školy. Výuka probíhala na státní základní škole po dobu jednoho roku ve dvou čtvrtých třídách bez specifického zaměření. Označení experimentální bylo zvoleno z toho důvodu, že výuka dějin umění neprobíhala ani v rámci hodin výtvarné výchovy, ani dějepisu. Časová dotace předmětu činila jednu hodinu týdně.

Dějiny umění jsou v současnosti součástí učiva na základní škole pouze okrajově. V Rámcovém vzdělávacím programu jsou zahrnuty ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět a Člověk a společnost, a to jen náznakově. Přímo jsou zmíněny v předmětu dějepis. Učebnice dějepisu pro základní školy obsahují fotografie nejvýraznějších památek daného období, nejčastěji architektonických, jakožto nejviditelnějších artefaktů doby. Tyto památky jsou vnímány z

pohledu dostupnosti, tedy že divák „chodí okolo“, a z pohledu typických architektonických projevů slohů. Vyučována jsou strohá fakta a letopočty. Zmíněny bývají jedna až dvě nejvýznamnější památky (Nová škola, 2021; Taktik, 2016).

Ve stínu zůstává společenský kontext, otázka výtvarného umění jako projevu života společnosti a pochopení uměleckých památek nejen jako starých předmětů, ale i jako symbolů filozofie tehdejšího života. Otázkou zůstává, proč lidé v dané době cítili potřebu se takto vyjadřovat. Umělecké vyjádření není jen dokladem minulosti — i dnes působí na emoce, avšak tato rovina zůstává pro žáky zcela neosvětlená. Památky jsou hmatatelným důkazem nejen historie, ale také jedinečným prostředkem pro vcítění se do doby, její atmosféry a do samotného umělce a jeho potřeb (Brožek, 2015).

Předmět dějepisu neposkytuje časovou dotaci pro hlubší diskuse nad uměleckými díly. Soustředí se na elementární výčet slohových pojmů a nezasazuje historii do celospolečenského kontextu (Gracová a Labischová, 2012). Pro porozumění historickým tématům je přitom třeba více hovořit v souvislostech: o místech, kde žijeme, o setkávání s kulturou, o vcítění se do role člověka tehdejší kultury jako činitele hodnot, které přetrvávají. V rámci výuky výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy není běžné využívat dějiny umění jako zdroj pro diskusi nebo jako inspiraci k výtvarným úkolům (Šobánková, 2016).

Príspevek se zaměřuje na popis a analýzu pedagogické metody použité v předmětu, nikoli na detailní vyhodnocování žákovských odpovědí či kvantitativní měření výsledků. Text představuje koncepci výuky, principy narativního přístupu, způsob práce se třídou a metodologické rámování výzkumu, které umožňuje porozumět tomu, jak byla metoda v praxi realizována. Cílem je ukázat, jak lze prostřednictvím příběhů, emočních vazeb a řízené diskuse smysluplně zprostředkovat dějiny umění mladším žákům.

METODA A INSPIRAČNÍ ZDROJE PŘI KONCEPCI PŘEDMĚTU

Jako inspirační zdroje k výuce dějin umění na prvním stupni základní školy lze uvést výběr z publikací zaměřených na dětské čtenáře. Příkladem jsou tituly *Proč obrazy nepotřebují názvy* (Horák, Franta, 2014), *Jak se dělá galerie* (Chrobák, Koryčánek, Vaňek, 2016), *Tajemství obrazu: od jeskynních maleb po chytré telefony* (Hockney, Gayford, 2019), *Umění vnímat umění pro děti a rodiče* (Třeštík, 2020), *Van Goghova hvězdná noc* (Bird, 2022) nebo *Od Venuše po atomy: příběhy českého výtvarného umění pro děti* (Chmelařová, 2022). Tyto publikace byly zvoleny pro jejich schopnost vyprávět o umění prostřednictvím příběhů a souvislostí, což se stalo klíčovým prvkem při tvorbě koncepce předmětu.

K tématu integrace dějin umění do výtvarné výchovy existuje řada diplomových prací s konkrétními výukovými přípravami. Například *Výtvarné umění ve výtvarné výchově na I. stupni základní školy* (Čtveráková, 2009) se zabývá historií zprostředkování umění a zkoumá, zda jsou dějiny umění ve výuce skutečně využívány. Práce *Umění 20. století jako inspirace pro výtvarnou výchovu na I. stupni ZŠ* (Hrušková, 2009), *Cesta dětí k barvě inspirovaná výtvarným uměním* (Klubusová, 2011) a *Integrace výtvarného umění do výuky výtvarné výchovy na I. stupni základní školy* (Kozmanová, 2022) popisují několik ukázkových hodin výtvarné výchovy, které vycházejí z dějin umění.

Práce *Putování dějinami umění v praxi: Výtvarné dílo a jeho využití jako námět do hodin výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy* (Vejdělková, 2024), ačkoliv zaměřená na druhý stupeň, je uvedena pro svou inspirační hodnotu a aktuálnost. Autorka zde nabízí širokou škálu výtvarných úkolů vycházejících z dějin umění — od pravěku po pop art. Součástí je také podrobná historie zprostředkování umění.

Diplomové práce využívají dějiny umění jako inspiraci pro výtvarné úkoly ve výtvarné výchově. V předmětu *Umění kolem nás* ovšem nedocházelo ke spojení s výtvarnou výchovou a dějiny umění zde nesloužily jako inspirační zdroj pro vlastní tvorbu.

Při tvorbě koncepce předmětu byly využity zejména odborné články, které se zabývají propojením umění a dějepisu. Text *Elementary Education Using Art to Teach History to Young Learners* (Christensen, 2006) se zaměřuje na integraci umění do základního vzdělávání s cílem obohatit výuku dějepisu. Zdůrazňuje hodnotu umění jako nástroje, který umožňuje žákům aktivní a podnětné zapojení. Použití vizuálního umění ve výuce dějepisu pomáhá studentům rozvíjet kritické myšlení a interpretační dovednosti prostřednictvím analýzy uměleckých děl z různých historických období. Tento přístup činí dějepis pro žáky srozumitelnějším a zajímavějším a pomáhá jim porozumět kulturním a sociálním kontextům zkoumaných časových období. Článek nabízí praktické strategie pro začlenění umění do výuky dějepisu, včetně projektových nápadů, plánů lekcí a metod.

Článek *How to Easily Teach Art History to Kids* (Fuqua, 2023) poskytuje jednoduchý a praktický přístup k výuce dějin umění pro žáky prvního stupně. Zaměřuje se na to, aby byla výuka dějin umění pro děti zábavná a přístupná, a klade důraz na praktické aktivity a interaktivní učení. Obsahuje návrhy lekcí, projektů a her, které pomáhají dětem porozumět složitým konceptům prostřednictvím věkově přiměřených diskusí a činností. Článek pokrývá širokou škálu témat, včetně slavných umělců, uměleckých směrů a významných uměleckých děl.

Významnou inspiraci představuje publikace *Art in Story: Teaching Art History to Elementary School Children* (Saccardi, 1997), která kombinuje výuku dějin umění s vyprávěním příběhů pro efektivní zapojení žáků. Hlavní přístup spočívá v používání vyprávění jako média pro předávání složitých uměleckohistorických konceptů a kulturních souvislostí různých uměleckých děl. Příběhy mohou dějiny umění učinit srozumitelnějšími a zapamatovatelnějšími a pomáhají žákům lépe pochopit a ocenit umění. Kniha usiluje o probuzení dětské představivosti a zvědavosti.

Publikace je strukturována kolem několika tematických okruhů a historických období. Každá kapitola představuje příběh, který zdůrazňuje klíčové aspekty umění a jeho dobový kontext — například vyprávění o dětství slavného umělce nebo o kulturním významu konkrétního díla. Do průběhu vyprávění jsou vkládána historická fakta a umělecké techniky. Kromě příběhů kniha nabízí podrobné plány lekcí, aktivity a diskusní otázky, které povzbuzují žáky k prozkoumávání a interpretaci uměleckých děl.

Narratologie a storytelling

Z předchozích inspiračních zdrojů vyplývá, že ústředním motivem pro koncepci předmětu *Umění kolem nás* se stal příběh. Následující zdroje, které byly využity jako inspirace, se proto zaměřují na metody vyprávění příběhu.

Mieke Bal patří mezi nejvýznamnější představitelky kulturní teorie. Její přínos spočívá zejména v oblasti narratologie. Ve své knize *Reading Rembrandt: Beyond the Word-Image Opposition* (Bal, 1991) využívá metodu analýzy uměleckých děl založenou na propojení vizuálních a literárních prvků, která umožňuje odhalovat nové interpretace a hlubší porozumění Rembrandtovým dílům. Metoda je interdisciplinární a kombinuje prvky kulturní analýzy, literární teorie a vizuálních studií.

Autorka zkoumá Rembrandtovy obrazy nejen jako izolovaná umělecká díla, ale také jako součást širších kulturních a historických kontextů. Zabývá se vztahem mezi divákem a dílem, způsobem, jak jsou Rembrandtovy obrazy vnímány a interpretovány různými diváky v různých historických obdobích. Sleduje také to, jak jsou díla reflektována v literárních textech a jak tyto texty ovlivňují naše porozumění jeho umění. *Reading Rembrandt* je pouze jedním z mnoha inspirativních titulů Mieke Bal.

Metoda zvolená při výkladu v hodinách dějin umění čerpala inspiraci zejména ze storytellingu. Význam příběhů pro lidskou komunikaci spočívá v jejich schopnosti vyvolávat emocionální reakce. Článek *The use of storytelling methods by teachers and their effects on children's understanding and attention span* (Bartan, 2020) uvádí, že kromě zlepšení porozumění a pozornosti může storytelling podporovat rozvoj sociálních a emocionálních dovedností u dětí. Příběhy pomáhají žákům lépe chápat složité situace, což jim umožňuje snáze se vyrovnávat s výzvami ve vlastním životě. Metodě storytellingu, jejím výhodám a možnostem využití se věnuje také článek *Storytelling – úvod do vyprávění příběhů* (Voráčková, 2014).

Koncepce předmětu byla vystavěna na zprostředkování dějin umění prostřednictvím vyprávění příběhů, které v žácích vyvolávají emocionální vazby.

SPECIFIKA VĚKU ŽÁKŮ

Při konstrukci výkladu pro žáky této věkové kategorie je nutné vnímat specifika jejich světa – záliby, způsob komunikace, zkušenosti a trávení volného času. Pokud má zprostředkovatel v úmyslu přiblížit něco vzdáleného, je třeba navázat na běžnou zkušenost žáka. Je důležité stanovit, co může být pro dítě emocionálně srozumitelné. Příkladem jsou mezilidské vztahy, vztahy k rodičům, generační rozdíly, vztahy mezi vrstevníky, vztah k sobě samému či hodnocení úsilí potřebného k práci nebo vypracování úkolu.

Zkušenost s mezilidskými vztahy a emocionálním prožíváním světa kolem sebe u této věkové skupiny výrazně dominuje nad znalostmi. Zprostředkovatel by měl porozumět míře zkušenosti žáka s těmito vztahy a vytvořit si představu o jeho každodennosti, aby do ní mohl vnést nový kontext. V případě „přibližování“ je důležité vystihnout informace o památce tak, aby vycházely z každodenního života žáka a vyvolaly emocionální odezvu. Cílem je „polidštění“

umění – tedy přiblížení starého umění, které je často vnímáno jako vzdálený artefakt, skrze lidský příběh, jenž za dílem stojí.

Aby bylo umělecké dílo pro žáky srozumitelné a aby na něj dokázali reagovat, je nezbytné zohlednit jejich osobní i skupinové zvláštnosti, kulturní a sociální zázemí a různé úrovně diskursu, v nichž se pohybují. Učitelé by měli být schopni předvídat a reagovat na nečekané asociace a kontexty, které mohou žáci vnést – například vlivy populární kultury či sociálních sítí. Klíčové je propojit odborné znalosti s praktickými přístupy, které žákům umožní lépe porozumět a ocenit umělecká díla (Kitzbergerová, 2014).

Pro danou věkovou kategorii je nutné informace přizpůsobit, nikoli je banalizovat. Zjednodušení je založeno na výběru památek a informací, které mají vazbu k dětské každodennosti. Jednou z forem je příběh vyprávěný z role umělce nebo aktéra situace jako člověka, který řeší konkrétní úkol nebo problém. Otázky typu „*Jak bys to řešil?*“ nebo „*Co bys s tím dělal ty?*“ podporují počáteční vcítění.

Zásadní pro zprostředkování je diskuse a kladení otázek, které žáky navádějí k tomu, aby klíčovou informaci nakonec vyslovili sami. Zamyšlení nad možnostmi řešení přirozeně vede k vcítění se do role. Dalším typem jsou otázky hodnotící, vedoucí k rozhodování na základě vlastního vkusu a preferencí. Žák musí argumentovat a zamyslet se nad tím, co má raději (Brožek, Zhoř, 1965, s. 83–84).

Předpoklady

Hlavním předpokladem je, že žáci vnímají historické umělecké památky jako odlidštěné artefakty bez dalších spojitostí. Postava umělce jako člověka s běžnými potřebami pro ně zůstává neviditelná. Dalším předpokladem je neznalost galerijního a muzejního prostředí. Zájem o umění žáci nepocítují jako potřebu pro život. Historii a památky vnímají jako vzdálené od současného života. V rámci předmětu dějepis/vlastivěda se během roku obeznámili s učivem od pravěku po rok 1600 (Nová škola, 2021; Taktik, 2016).

Koncepce předmětu *Umění kolem nás* spočívala ve frontálním výkladu v kombinaci s diskusí a projekcí výtvarných děl. Specifikem byla věková kategorie, pro niž musel být výklad upraven. Obsahově se předmět zaměřoval na architekturu, sochařství a malířství v chronologickém sledu od antiky po baroko, s výjimkou počátečního aktivizačního tématu památek města, kde žáci bydlí (Jurečková, 2015).

CÍL, KONCEPCE A METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ VÝZKUMU

Cílem předmětu nebylo memorování faktů ani dobové zařazení. Hlavním cílem bylo „probuzení“ — probudit v žácích diváka, který sice neumí odborně interpretovat umění, ale nebojí se vstoupit do muzejního či galerijního prostoru, rozhlédnout se a zajímat se o to, co mu prostředí nabízí. Diváka, který vnímá umění jako výraz lidské zkušenosti, dokáže ocenit hodnotu uměleckých děl, zkouší se s nimi ztotožnit a klade si vlastní otázky. „Probuzený“ žák je otevřený dalšímu objevování.

Metodou k dosažení tohoto cíle bylo vytváření emočních vazeb prostřednictvím příběhů, s předpokladem aktivace dlouhodobé paměti. Cílem bylo ověřit možnost smysluplně zprostředkovat dějiny umění netradiční formou mladším žákům (Read, 1967, s. 9–22; Nussbaum, 2017, s. 159–192). Výzkum byl metodologicky ukotven jako kvalitativní případová studie, jejímž hlavním zdrojem dat bylo systematické participační pozorování a analýza verbálních projevů žáků během výuky. Spontánní komentáře, otázky a interpretace poskytly vhled do jejich porozumění, způsobů vytváření významu i emocionální odezvy. Tato kvalitativní zjištění byla doplněna závěrečným skupinovým testem s dvaceti otázkami, který ověřoval dlouhodobé zapamatování a porozumění obsahu.

Žáci si po celý školní rok nepsali žádné poznámky a nebyl kladen požadavek vést si sešit. V hodinách byli stimulováni pouze k hromadné diskusi a stávali se řešiteli otázek typu „Co bys dělal ty“ nebo „Co tě zaujalo“. Závěrečný test probíhal ve skupině a obsahoval otázky z celého roku. Žáci dokázali odpovědět i na otázky týkající se témat probíraných před několika měsíci, aniž by měli možnost si látku opakovat z poznámek. Test obsahoval také poznávání promítaných děl.

V následujícím textu budou otázky kladené žákům nebo otázky položené žáky uváděny v uvozovkách a kurzívou. Budou sloužit jako ukázka směru vedené diskuse a reakcí žáků. Popis okruhů je uveden ve stručné podobě a vystihuje nejvýraznější ukázky využitých emocionálních vazeb. Umělci, doba, díla a další souvislosti, které jsou v textu zmíněny bez hlubšího vysvětlení, byly žákům v hodinách popisovány a vysvětlovány podrobně. Odborné termíny byly rovněž vysvětlovány.

JEDNOTLIVÉ OKRUHY PŘEDMĚTU UMĚNÍ KOLEM NÁS

Město, ve kterém žiji

Emocionální vazba patriotismem – „Brno tak dobré jako Vídeň“

Památky města, ve kterém žák žije, splňují stanovenou emocionální vazbu, protože jsou součástí jeho každodennosti. Vybírány byly takové památky, které měly nejvyšší potenciál zaujmout. Výklad nestavěl na chronologii, ale na tematických okruzích. Počátečním tématem se stalo městské plánování a asanace Brna v letech 1896–1916. Letopočty se ve výuce nepoužívaly; časové určení probíhalo prostřednictvím uvádění stáří — tedy před kolika lety se děj odehrával.

Mapa centra Brna byla ve výuce srovnávána s mapou Vídně. Budovy vystavěné na brněnském okruhu navrhovali titíž architekti jako na Ringstrasse. Architekt Theophil von Hansen se zasadil nejen o Pražákův palác, v němž dnes sídlí část Moravské galerie, ale také o neoantickou budovu vídeňského parlamentu.²¹

Vedení města Brna usilovalo o obdobné rozložení ulic a reprezentativních budov jako ve Vídni. „Červený“ kostel — kostel J. A. Komenského — se při pohledu na mapu nachází na totožné

²¹ HANSEN, Theophil. 1872–1874. Pražákův palác. [Budova]. Brno., HANSEN, Theophil, 1874–1883. Budova Říšské rady – Parlament. [budova]. Vídeň.

pozici jako Votivní kostel ve Vídni, a dokonce pochází od stejného architekta.²² Ve středu Vídně však stojí kostel sv. Štěpána, zatímco brněnský sv. Mikuláš byl v rámci asanace zbořen a dnes jej připomíná pouze linie půdorysu v dlažbě (Zatloukal, 2002).²³

Přirovnání Brna k hlavnímu městu monarchie v žácích vyvolává pocit výjimečnosti, hrdosti a patriotismu. Uvědomují si, že město je cíleně budováno, že budovy mají své místo záměrně a že Brno procházelo modernizací.

V rámci období historismu jsou žáci seznamováni se složitostí vývoje slohů. V této době se objevovala otázka: *Jak máme stavět?*²⁴ *Jaký sloh, jaké architektonické tvarosloví je na řadě? Jak má vypadat architektura tohoto století?* Následovala otázka pro žáky: „*Co byste dělali vy?*“

Žáci tak vnímají, že za velkými díly historismu stojí nejistota i lidské „nevím“, které se stalo osudným i pro architekta vídeňské opery — ten pod tíhou kritiky svého pojetí historismu spáchal sebevraždu (Archiweb, 2019).²⁵

Emocionální vazba – „můžu se od rodičů odlišovat aneb staré vs nové“

Brnu patří exklusivita zejména ve funkcionalistické architektuře. Nejslavnější brněnská vila, vlastněná rodinou Tugendhatových a zapsaná na seznamu UNESCO, je dílem funkcionalistického velikána Ludwiga Miese van der Rohe.²⁶ Je dokladem mezigeneračního rozkolu vkusu, kdy část velkého pozemku rodiny Löw-Beer byla poskytnuta jejich dceři Grete pro vlastní dům. Ta se provdala za Fritze Tugendhata. Vyrostla v secesní vile a pro své vlastní bydlení hledala naprostý opak. „*Znáte také ten pocit, že rodiče mají odlišný vkus než vy?*“ (Sedlák, 2013)

Zde byla diskuse vedena směrem k reflexi současného vnímání modernosti a zastaralosti. Zaměřovala se na to, zda ve společnosti existují lidé s rozličným vkusem či stylem života, jak mohou tyto rozdíly koexistovat, vzájemně se respektovat a případně se i inspirovat. Diskutovalo se také o tom, nakolik je možné se odlišovat nebo být zcela inovativní. Součástí výkladu byla otázka, zda byla vila Tugendhat vnímána jako luxusní a moderní, nebo naopak jako sterilní a nevhodná k životu. Téma dále přirozeně navazovalo na běžně užívané generační výroky typu „*a to za nás nebylo*“, které vyjadřují přesvědčení o správnosti dřívějších zvyklostí a mohou se projevovat například v nepochopení současných dětských preferencí ze strany rodičů.

²² VON FERSTEL, Heinrich. 1856–1879. Votivní kostel. [kostel]. Vídeň., VON FERSTEL, Heinrich. 1863–1867. Kostel J.A. Komenského. [kostel]. Brno.

²³ Kostel sv. Mikuláše. 1. pol. 13. stol. – demolice 1870. [kostel]. Brno., Kostel sv. Štěpána. 1137, rozsáhlá výstavba 1. pol. 15. stol. [kostel]. Vídeň.

²⁴ Otázku si kladl Heinrich Hübsch v roce 1828: „V jakém stylu máme stavět?“

²⁵ SICARD VON SICARDSBURG, August, VAN DER NÜLL, Eduard. 1861–1869. Vídeňská opera. [budova]. Vídeň., V roce 1868, rok před dokončením stavby, zemřeli oba architekti. Nüll dobrovolně, Sicard na infarkt.

²⁶ VAN DER ROHE, Mies, Vila Tugendhat. [budova]. 1929–1930. Brno.

Antika

Emocionální vazba – „svědkové lidské civilizace aneb nejslavnější památky vznikaly i pro zábavu“

Od architektury města, ve kterém žáci žijí, započalo chronologické pojetí dějin umění s většinovým zastoupením zahraničních památek. Prvním tématem představovalo období antiky. Žáci byli seznámeni s tím, co tento název označuje, avšak výběr ukázek směřoval výhradně k antickému sloupu. Tvarosloví antických sloupů zůstalo v architektuře přítomné po dlouhá staletí a představuje určitého průvodce dějinami architektury. Spojuje a propojuje množství epoch a symboliku sloupu – pilíře využívá i Evropská unie.²⁷

Princip užití sloupu byl vyložen na příkladu Kolosea, vznikajícího před zhruba dvěma tisíci lety, které je známé pro většinu žáků.²⁸ Název, který v češtině intuitivně svádí k odvození od tvaru, však vznikl podle nedochované sochy císaře Nera mimořádných rozměrů – kolosu, jenž měl stát vedle stavby.²⁹ Koloseum je výrazným symbolem antické doby a žáci jsou vedeni k zamyšlení nad pracností postavit v takové době tak rozsáhlou stavbu, nad technickou zdatností tehdejších stavitelů, která umožnila její dochování, ale také nad funkcí stavby, kterou byla zábava (Germain, 2024)

Románské umění

Emocionální vazba – „pracnost“

Jeden z hlavních bodů „přibližování“ památek spočívá ve snaze vést žáky k vcítění se do náročnosti a pracnosti spojené se stavbou či malbou uměleckého díla. Žáci dobře chápou, jak jsou pro ně samotné některé běžné úkoly pracné, a tento pocit dokážou snadno vztáhnout i na historické situace. Pokud jsou pro ně památky příliš vzdálené dobou a pod tíhou neuvěřitelných architektonických výkonů moderní doby je pro ně obtížné vnímat význam drobného kostelíka, lze využít motiv obdivu k lidskému umu a ruční práci.

Tento motiv byl využit při výkladu o románské architektuře na příkladu rotundy sv. Kateřiny ve Znojmě.³⁰ Ve Francii dodnes probíhá experiment, v jehož rámci je stavěn hrad podle technik ze 13. století.³¹ Lidé používají výhradně nástroje, které byly dostupné tehdy, včetně způsobů

²⁷ Tři pilíře Evropské unie. Zobrazovány jako antický chrám se třemi sloupy s vepsanými hodnotami.

²⁸ Koloseum. [amfiteatr] 70–96. Řím.

²⁹ Bohužel dnes již není možné žákům předat skutečnost, že program na vypalování CD/DVD byl pojmenovaný Nero podle vypálení Říma za vlády tohoto císaře, protože program je již historií.

³⁰ Rotunda sv. Kateřiny. Konec 11. stol. [kostel]. Znojmo.

³¹ Hrad Guedelon, výstavba začala v roce 1997, Oficiální stránky: <https://www.guedelon.fr/en/le-projet>, vyhledáno 31.3.2023., 2014. Secret of the Castle, Episode 3, Inside The Castle, BBC Two, 2 December. Guédelon.

přípravy jídla a oděvů pro stavitele. Z průběhu stavby vznikl několikadílňý dokument, v němž stavitelé komentují a předvádějí jednotlivé postupy.

Pro účely zprostředkování románského umění posloužil díl věnovaný výrobě jedné kamenné schodnice jako příklad praktického využití geometrie, a dále díl věnovaný malbě fresky. Malířce po celé přípravě zdi na malbu omylem stekla jedna kapka barvy. Reakce žáků potvrdily, že zcela pochopili obtížnost řešení vzniklé situace a soucítily s malířkou — uvědomovali si, jak namáhavá je oprava a jak přesná musí být její práce, aby k chybám nedocházelo.

Poté následoval návrat ke stavbě rotundy sv. Kateřiny a k dochovaným freskám. Fresky byly vykládány v souvislosti s *Biblia pauperum*, jejíž stylizovaná podoba je pro dnešní žáky obtížně srozumitelná, a proto bylo nezbytné vysvětlit účel této stylizace (Dvořáková, 2012).

Středověk – gotika

Emocionální vazba – „obrazy čteš jako lidi“

Středověk navazoval na předchozí výklad o malířství a jako příklad bylo zvoleno rozsáhlé dílo Mistra Theodorika v kapli sv. Kříže na Karlštejně.³² Ukázalo se jako nezbytné žáky provázet vysvětlením významu křesťanství pro tehdejší společnost, aby dokázali porozumět atmosféře doby i tomu, proč se dochovalo především křesťanské umění.

Na souboru deskových obrazů Mistra Theodorika bylo zaměření směřováno zejména k tématu atributu (Rulíšek, 2006), tedy motivu, který umožňuje „číst“ postavy a příběhy v umění napříč staletími. Atributy vycházejí z významných momentů života světce a mohou mít podobu předmětu, zvířete či další postavy. Tento princip je dětem blízký: podobně jako do vlastních kreseb intuitivně vkládají detaily připomínající konkrétní zážitek, nebo jako si lidé uchovávají suvenýry jako připomínky situací.

Pochopení atributu umožňuje žákům porozumět zobrazené postavě a rozvíjet schopnost pozorovat a popisovat, co vidí. Jde o účinnou techniku pro rozpoznání příběhu v obraze (Panofsky, 2021, s. 129–166). Schopnost „číst“ symboly navíc využijí i v současnosti, protože lidé často používají symboly k vyjádření identity, zájmů či životních zkušeností.³³

Emocionální vazba – „děje se to teď“

³² MISTR THEODORIK. 1360-1365. Soubor 129 deskových obrazů světců. [malba na dřevě]. Kaple sv. Kříže. Hrad Karlštejn.

³³ Například snubní prsten. Další příkladem je pohádka Anděl Páně, kdy se hlavní postava obrací ke svatým s žádostí o pomoc prostřednictvím jejich zásadních momentů, nebo atributů z jejich života. Například sv. Martin je požádán o zapůjčení bílého koně, postava sv. Veroniky poskytuje roušku na otření obličeje malému Ježíškovi, jako odkaz na Vera icon., 2005. Anděl páně [film]. Režie Jiří Strach. CZ. Pohádka byla využita přímo ve výuce jako názorná ukázka. Mezi dětmi je film velice známý a z toho důvodu je uveden jako příklad inspirace do výuky.

Pro popsání architektonického tvarosloví gotických katedrál posloužila katedrála Notre Dame.³⁴ Katastrofické následky požáru žáci chápali právě na principu pracnosti a vzácnosti. Nejprve jim bylo puštěno několik minut začátku animovaného filmu *Zvoník u Matky Boží*.³⁵ Hlavní postava Quasimodo se pohybuje v prostorách půdy kostela, zpívá a tančí kolem slavných chrličů. Následně žáci shlédli záběry hořící katedrály.

Diskuse byla vedena otázkami typu: „*Jak velká škoda se stala? Jak budeme pohlížet na památku, která by vznikla znovu – dnes – postavena do původní podoby, a jakou autenticitu by měla mít?*“ Na příkladu katedrály byly vysvětleny i typické znaky gotické architektury s důrazem na technické inovace, znalosti matematiky, statiky, geometrie a filozofie opata Sugera, stojícího na počátku gotického slohu (Panofsky, 2021).³⁶

Emocionální vazba – památka se „neobjevila z čista jasna“, ale někdo ji postavil a zaplatil náklady na stavbu

Otázky typu „*Kdo to platil?*“ nebo „*Proč nestavěli něco užitečnějšího?*“ ukázaly, jak obtížné je pro dnešní děti porozumět době, v níž křesťanství určovalo každodenní život. Běžný člověk byl veden k přesvědčení o zásadní důležitosti přípravy na posmrtný život, neměl možnost kriticky uvažovat o víře a často ani neuměl číst. Mecenáši, kteří financovali stavbu katedrál, byli vnímáni s úctou, protože jejich podpora byla chápána jako projev péče o spásu celé komunity; zároveň ji sami považovali za investici do vlastního „místa v ráji“.

Renesance

Emocionální vazba – „popkultura si bere na pomoc dějiny umění“

Michelangelo, Leonardo, Donatello, Raffael a mistr Tříška jako by byl inspirován papežem Juliem II. (Wikipedia, Teenage Mutant Ninja Turtles). Tvůrci kresleného seriálu *Želvy Ninja* se při pojmenování hlavních postav inspirovali ikonickými umělci renesance. V seriálu vystupuje i postava mistra Tříšky, učitele a adoptivního otce čtveřice želv. Přirovnání této seriálové postavy k papeži Juliu II. je sice troufalé, avšak žákům usnadnilo představu o tom, jakou roli mohl Julius II. sehrát pro tři renesanční velikány (Partridge, L. W., & Starn, R., 1980).

Donatello byl starší a papeže Julia II. nezažil. Sochař Donatello se s ostatními nikdy osobně nesetkal a zemřel, když Leonardovi bylo čtrnáct let. Slavná trojice umělců své doby se však mohla potkat v ulicích Florencie, když zde padesátiletý Leonardo da Vinci pracoval na obraze

³⁴ Notre Dame. [kostel]. 1163–1345. Paris. Požár vznikl 15. dubna 2019. Slavnostní znovuootevření 7.12.2024.

³⁵ 1997. The Hunchback of Notre Dame [film]. Directed by Kirk WISE. USA: Walt Disney.

³⁶ Samonosný oblouk, klenba. Opat Sugere (1080–1151) zavdal přestavbě benediktského kláštera Saint-Denis v Paříži na základě filozofie Dionysa Areopagita – Bůh je světlo a je považován za ideového tvůrce gotického pojetí kostelů. (viz Panofsky).

Mona Lisa, třicetiletý Michelangelo Buonarroti tesal svého *Davida* a nejmladší, dvacetiletý Raffael Santi, čekal na svou velkou příležitost (Louise Art, 2022).

Zmínky o věku umělců v různých životních situacích představují jeden z efektivních nástrojů „přibližování“. Pomáhají žákům vytvořit si představu skutečně žijícího člověka. Žáci kreslený seriál dobře znají, a i když je tato souvislost až prvoplánově jednoduchá, pro zapamatování jmen renesančních umělců je mimořádně účinná. Ze známých portrétů trojice renesančních mistrů jsou navíc dobře čitelné jejich povahy a odlišnosti — představují příběhy génia, bouřliváka a „miláčka“.

Emocionální vazba – „sláva z různých důvodů“

Nejslavnější dílo Leonarda da Vinci dosáhlo svého věhlasu zejména po slavné krádeži a tím zastínilo další da Vinciho práce.³⁷ V roce 1911 byla *Mona Lisa* ukradena Italem Vincenzem Peruggiem, který obraz odnesl pod pláštěm z přesvědčení, že dílo patří Itálii. Po dvou letech došlo k jeho prozrazení, *Mona Lisa* se vrátila do Louvru a dostalo se jí nebývalé ochrany. Místnost s *Monou Lisou* je dnes neustále zaplněna davy diváků. Na chodbě před touto místností však visí další da Vinciho díla, mnohem větších rozměrů a významu, avšak bez výraznějšího obdivu.

Zde byla diskuse vedena směrem k otázce, jak poznáme, že náš obdiv směřuje k tomu či těm „správným“. „*Co by mělo být skutečným zdrojem slávy?*“ Záhadný úsměv, chytlavá píseň, nebo jiný prvek, který přitahuje pozornost? Diskuse se dále rozšířila o úvahu, zda dnes neobdivujeme spíše „křiklavé“ a „třpytivé“ osobnosti mediálního prostoru — politiky, influencery či youtubery — více než skutečné hrdinské činy.

Emocionální vazba – „mám talent, ale chtěl bych dělat něco jiného“

Michelangelo i Raffael pracovali velkou část svého života pro Vatikán. Život bouřlivějšího Michelangela byl ovlivněn zejména prací na Sixtinské kapli, kde se stal ze sochaře malířem po nátlaku papeže Julia II. Práce vleže na vysokém ležení při tvorbě nástrovní fresky byla mimořádně náročná a měla bolestivé následky.³⁸ „*Měl to dělat? Dělal byste něco, co nechcete, i když je to velká příležitost?*“ V této nevelké místnosti strávil Michelangelo dohromady jedenáct let, když po dokončení stropu byl osloven ještě k vytvoření fresky *Posledního soudu*, na níž pracoval zcela sám.³⁹ Nahá těla na této stěně byla na choulostivých místech zamalována až po Michelangelově smrti.

³⁷ DA VINCI, Leonardo. 1503/1519. Portrét Lisy Gherardini, manželky Francesca de Giocondo. [olej na dřevě]. Paříž. Louvre. 79,4 cm x 53,4 cm.

³⁸ BUONARROTI, Michelangelo. 1508–1512. Stropní freska Sixtinské kaple. [nástěnná malba]. Vatikán.

³⁹ BUONARROTI, Michelangelo. 1536–1541. Poslední soud. [nástěnná malba]. Vatikán. 13, 7 m x 12 m.

Diskuse směřovala k zamyšlení nad vlastními schopnostmi žáků, nad tím, co je skutečně baví, co dělají na přání rodičů a kde se tyto linie střetávají. Cílem bylo otevřít prostor pro reflexi tlaku okolí, osobních ambicí a hledání vlastní cesty. Michelangelův příběh sloužil jako příklad situace, kdy i mimořádně talentovaný člověk může pochybovat o svém místě, být nucen přijmout úkol, který neodpovídá jeho naturelu, a přesto jej zvládnout s mimořádným výsledkem. Téma tak žákům umožnilo přemýšlet o vlastní motivaci, o hranici mezi příležitostí a nátlakem a o tom, jaké faktory ovlivňují jejich rozhodování.

Emocionální vazba – „jaké to je být mezi génii druhý“

Raffael Santi, o osm let mladší než Michelangelo, pracoval ve Vatikánu na výzdobě předpokojů Sixtinské kaple ve stejné době, kdy Michelangelo maloval její strop. Rivalita obou umělců byla žákům představena jako příklad tlaku na výkon a srovnávání se s druhými. Příběh o Raffaelově sebevyobrazení v Athénské škole a o zakázce na Sixtinskou madonu sloužil jako východisko k úvaze o tom, jaké je to být „druhý“ a jak pracovat s vlastními ambicemi.⁴⁰

Severská renesance

Emocionální vazba – „chci se ukázat“

Severská renesance se projevovala skromněji a zůstávala „jednou nohou“ v gotické atmosféře. Jedním ze slavných malířů této doby byl Albrecht Dürer, známý mimo jiné díky svému charakteristickému podpisu, který se dostal i do knihy Dana Browna.⁴¹ Jeho slavný obraz *Růžencová slavnost* je dnes součástí sbírek Národní galerie v Praze. Galerie začaly své brány otevírat zhruba před dvěma sty lety a představovaly tehdy živá místa, kde se studenti výtvarných škol učili podle velkých mistrů tím, že jejich díla kopírovali pro studijní účely.

Právě díky těmto kopiím dnes víme, že na koleni Madony z Dürerova díla byla původně namalována malá moucha. „*Proč měl malíř potřebu namalovat mouchu?*“ Chtěl ukázat své mistrovství. Za mistrovství bylo považováno dosažení iluze skutečnosti — aby obraz malovaný lidskou rukou vypadal jako živý. Moucha nikdy neposedí; přiletí jen na vteřinu, a právě tuto vteřinu malíř zachytil. V průběhu času došlo k poškození originálu a o existenci mouchy víme právě díky dochovaným kopiím.

Dürer byl na svůj obraz pyšný a vyobrazil na něm také sám sebe jako váženého pána přihlížejícího významné události (Konečný 2006, s. 41–51).

Otázky typu „*Jakým způsobem prezentujete to, na co jste pyšní? Je chlubit se správné?*“ otevřely prostor k diskusi o vhodných formách prezentace vlastních úspěchů a schopností s

⁴⁰ SANTI, Raffael. 1508–1520. Výzdoba čtyř předpokojů. Vatikán., SANTI, Raffael, 1509–1511. Athénská škola. [nástěnná malba]. Vatikán. 500 cm x 770 cm., SANTI, Raffael. 1513–1514. Sixtinská Madona. [olej na plátně]. Drážďany. Zwinger. 265 cm x 196 cm. Název je dán podle postavy sv. Sixta na obraze.

⁴¹ Podpis je objevuje v knize Ztracený symbol, kdy Robert Langdon u iniciál AD dlouze uvažuje o významu Ante Domino. BRAUN, Dan. 2013. Ztracený symbol. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0851-4.

ohledem na druhé. Rozprava byla směřována k úvaze nad tím, zda a jakým způsobem sdílet to, v čem vynikáme — a zda by člověk neměl to, čeho má více než ostatní, například talent či sílu, využít také k podpoře těch, kteří takové schopnosti nemají.

Manýrismus

Emocionální vazba – „co následuje po dokonalosti?“

„Jak se vyrovnat s dokonalostí děl renesančních velikánů? Jak vytvořit ještě něco dokonalejšího než dílo tří géniů?“ Manýrismus reagoval na renesanční dokonalost nadsázkou a záměrnou deformací. Typickým příkladem je Parmigianinova Madona s dlouhým krkem, která žákům ukázala, že i zdánlivě nepřekonatelné ideály mohou vést k novým tvůrčím cestám.⁴² Tento princip byl využit k diskusi o tom, že každý člověk hledá vlastní způsob, jak se vyrovnat s dokonalými vzory.

Baroko

Emocionální vazba – „přemýšlíš nad tím, kdo a jak tě ovlivňuje?“ Lidé začali v určitém období pochybovat, zda je vždy dobré důvěřovat církvi. Pro církev to představovalo zásadní problém a vznikla potřeba věřící utvrdit, že pochybnost není na místě. K tomu mělo sloužit i umění. Muselo být přesvědčivé a působivé; člověk měl spočinout v úžasu. Stavby, obrazy i sochy měly být dramatické a měly vytvářet „divadlo“ o slávě církve. Jedním z nejvýraznějších umělců, kteří tuto roli naplnili, byl sochař Gian Lorenzo Bernini, působící převážně pro Vatikán. *„Jak na vás působí Vidění sv. Terezie?“*⁴³ *„Snaží se i nás v dnešní době někdo nějak ovlivnit?“* Otázka vlivu médií, sociálních sítí a fenoménu fake news je rozsáhlým tématem, které není cizí ani žákům mladšího školního věku. Ovlivňování a manipulace jsou staré jako lidstvo samo a zásadní je být na takové vlivy dobře připraven. Nejpodstatnějším nástrojem je vzdělání.

Emocionální vazba – Autorská práva

Daleko od Vatikánu žili dva malíři – Rembrandt Harmensz van Rijn a Peter Paul Rubens. Dvě slavná jména a přitom tak rozdílné osudy. Rubens působil také jako diplomat, hodně cestoval, získával množství zakázek a žil v blahobytu i slávě. Vlastnil rozsáhlou dílnu, v níž malíři zaměstnaní pod jeho vedením vytvářeli obrazy podle jeho skic. *„Jsou jeho obrazy originál? Kdo je skutečným autorem – ten, kdo drží štětec, nebo ten, kdo přichází s myšlenkou?“*

⁴² PARMIGIANINO. 1534–1540. Madona s dlouhým krkem. [olej na plátně]. Florence. Galleria degli Uffizi. 216,5 cm x 132,5 cm.

⁴³ BERNINI, Gian Lorenzo. (1647–1652). *Extáze svaté Terezie* [socha]. Kostel Santa Maria della Vittoria, Řím, Itálie.

S otázkou originality souvisí i obraz *Medúza*, který je ve sbírkách Moravské galerie v Brně, a jehož velmi podobná verze se nachází ve vídeňském Kunsthistorisches Museum. Oba obrazy se liší jen v drobných detailech (Idnes, 2018).⁴⁴

Emocionální vazba – „když nic nemám, pořád mám sebe“ Rembrandt byl ve svém životě pravým opakem Rubense. Žil v chudobě a mnoho jeho blízkých zemřelo na nemoc. Velmi často maloval sám sebe. Umělci sice běžně zobrazovali vlastní podobu jako součást skupinových scén, avšak na Rembrandtových obrazech je přítomen pouze on sám.⁴⁵ „*Když se podíváme na některé jeho obrazy, poznáme, jak mu bylo? Jakou měl náladu?*“ Rembrandt se stal zakladatelem psychologického portrétu. Patří mezi první příklady uměleckých děl, která nevznikala na zakázku, ale z vnitřní potřeby autora. Schopnost „číst“ lidské výrazy bychom měli uplatňovat i při pozorování lidí ve svém okolí. Velká sbírka Rembrandtových obrazů je dnes v Kunsthistorisches Museum ve Vídni.

ZÁVĚR

Studie potvrdila, že výuka dějin umění založená na vyprávění příběhů a vytváření emocionálních vazeb může být na prvním stupni základní školy velmi efektivní. Příběhy umožnily žákům lépe porozumět historickému kontextu, vytvořit si osobní vztah k umění a rozvíjet sociální i emocionální dovednosti. Na konci roku žáci absolvovali skupinový test s dvaceti otázkami, který ověřoval, zda si dokázali zapamatovat informace předávané prostřednictvím příběhů. Test probíhal formou soutěže a žáci pracovali bez poznámek; výsledky ukázaly, že metoda storytellingu podpořila dlouhodobé zapamatování i porozumění.

Výuka zaměřená na propojení světa umění se světem žáků přinesla výsledky, které přesahují rámec pouhého zapamatování faktů. Žáci se učili chápat umělecká díla jako součást širšího kulturního a společenského kontextu, rozvíjeli schopnost interpretace a učili se formulovat vlastní názory. Příběhy umělců a historických událostí jim umožnily vnímat umění jako živý jazyk, který dokáže sdělovat emoce, postoje i hodnoty.

Zkušenosti z výuky zároveň ukazují, že tento přístup má výrazný mezioborový potenciál. Umožňuje přirozené propojení s dějepisem, literaturou, občanskou výchovou i s průřezovými tématy, jako jsou osobnostní a sociální výchova, multikulturní porozumění, environmentální vnímání či mediální gramotnost. Umělecké dílo se tak stává nejen objektem poznání, ale také prostředkem pro reflexi identity, hodnot a vztahu k okolnímu světu. Tento typ výuky podporuje

⁴⁴ RUBENS, Peter Paul. 1617-1618. Hlava Medúzy [olej na dřevě]. Brno. Moravská galerie. 60 cm x 112 cm., RUBENS, Peter Paul. 1617-1618. Hlava Medúzy [olej na plátně]. Vídeň. Kunsthistorisches museum. 68 cm x 118 cm.

⁴⁵ HARMENSZ VAN RIJN, Rembrandt. 1652. Velký autoportrét. [olej na plátně]. Vídeň. Kunsthistorisches museum. 112 cm x 81 cm., HARMENSZ VAN RIJN, Rembrandt. 1655. Portrét malíře v kožešině, s náhrdelníkem a náušnicí. [olej na plátně]. Vídeň. Kunsthistorisches museum. 65,8 cm x 52,6 cm.

komplexní rozvoj dítěte a přispívá k budování kulturní gramotnosti jako jedné z klíčových kompetencí současného vzdělávání.

V kontextu probíhající revize RVP ZV, na kterou upozorňuje odborná veřejnost včetně České sekce InSEA a Petry Šobánkové, může být tato zkušenost důležitým argumentem pro zachování a rozvoj výtvarné výchovy jako samostatné vzdělávací oblasti. Výsledky ukazují, že výtvarná výchova není pouze estetickým předmětem, ale nabízí prostor pro rozvoj kritického myšlení, empatie, schopnosti interpretace a porozumění kulturním souvislostem. Pokud bude podpořena koncepční výuka umění, může se předmět *Umění kolem nás* stát inspirací pro další školy i pro tvorbu metodických materiálů, které dětem přiblíží umění jako srozumitelný a smysluplný jazyk.

Zkušenosti z výuky rovněž naznačují, že žáci dokáží na umění reagovat citlivě a s hlubokým zájmem, pokud je jim předkládáno v kontextu, který je jim blízký. Právě v tom spočívá síla tohoto přístupu — v jeho schopnosti „polidštit“ umění a přiblížit ho dětem jako něco, co má vztah k jejich vlastním emocím, otázkám a životním situacím. Výuka se tak stává nejen přenosem znalostí, ale i prostorem pro osobní růst, sebepoznání a rozvoj hodnot.

Do budoucna se nabízí možnost rozšíření této koncepce nejen v rámci školních vzdělávacích plánů, ale také jako inspirace pro tvorbu učebnic, metodických materiálů a vzdělávacích programů, které budou respektovat dětský svět, podporovat mezioborovost a rozvíjet kulturní gramotnost jako nedílnou součást základního vzdělávání. Další výzkum by se mohl zaměřit na dlouhodobý dopad tohoto přístupu na paměť, motivaci a vztah žáků k umění, případně na porovnání efektivity narativních metod s tradičními formami výuky.

Literatura

ARCHIWEB. *Před 150 lety se otevřela Vídeňská státní opera* [online]. ©1997–2025 [cit. 2025-01-29]. Dostupné na internetu: <<https://www.archiweb.cz/n/zahranicni/pred-150-lety-se-otevrela-videnska-statni-opera>>.

BAL, M. 1991. *Reading Rembrandt: Beyond the Word-Image Opposition*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-40399-0.

BARTAN, M. 2020. *The use of storytelling methods by teachers and their effects on children's understanding and attention span*. [online]. In *Southeast Asia Early Childhood Journal*, roč. 9, č. 1, s. 75–84. ISSN 2289-3156. Dostupné na internetu: <<http://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ>>.

BINKOVÁ, A., KLECH, P., SAKAŘOVÁ, L., ŠLAHŮNKOVÁ, I., ŠVIHLOVÁ, Z. 2016. *Hravá vlastivěda 4*. 2. vyd. Praha: Taktik International. ISBN 978-80-7563-011-7.

BIRD, M. 2022. *Van Goghova hvězdná noc: dějiny umění v příbězích pro děti*. 2. vyd. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-4272-1.

BROŽEK, J. 2015. *Výtvarná výchova: Besedy o umění*. Ústí nad Labem. ISBN 978-80-87889-03-9.

BROŽEK, J., ZHOŘ, I. 1971. *Besedy o umění v 6. ročníku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

CHMELAŘOVÁ, V. 2022. *Od Venuše po atomy: příběhy českého výtvarného umění pro děti*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-4255-4.

CHRISTENSEN, L. M. 2006. *Elementary Education Using Art to Teach History to Young Learners*. [online]. In *Social Education*. Dostupné na internetu: <https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_700506312.pdf>.

CHROBÁK, O., KORYČÁNEK, R., VANĚK, M. 2016. *Jak se dělá galerie*. Brno: Moravská galerie. ISBN 978-80-7027-303-6.

ČTVERÁKOVÁ, M. 2009. *Výtvarné umění ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Diplomová práce.

DVOŘÁKOVÁ, K. 2012. *Rotunda svaté Kateřiny*. 1. vyd. Znojmo: Jihomoravské muzeum ve Znojmě. ISBN 978-80-86974-10-1.

FUQUA, P. 2023. *How to Easily Teach Art History to Kids*. [online]. Dostupné na internetu: <<https://www.unschooler.art/art-education/how-to-easily-teach-art-history-to-kids/>>.

GERMAIN, R. 2024. *The Symbolism of Columns in Roman Temple Architecture*. [online]. Dostupné na internetu: <<https://roman.mythologyworldwide.com/the-symbolism-of-columns-in-roman-temple-architecture/>>.

GRACOVÁ, B., LABISCHOVÁ, D. 2012. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 4, s. 516–543. DOI: 10.5817/PedOr2012-4-516.

GUNAWARDENA, M., KOIVULA, M. 2023. Children's Social–Emotional Development: The Power of Pedagogical Storytelling. In *International Journal of Early Childhood*, roč. 56, č. 4, s. 625–646. DOI: 10.1007/s13158-023-00381-y.

HOCKNEY, D., GAYFORD, M., BLAKE, R., SOMOGYI, V. 2019. *Tajemství obrazu*. Praha: Presco Group. ISBN 978-80-88276-83-8.

HORÁK, O., FRANTA, J., BÖHM, D. 2016. *Průvodce neklidným územím*. Praha: Labyrint. ISBN 978-80-87260-84-5.

HRUŠKOVÁ, M. 2009. *Umění 20. století jako inspirace pro výtvarnou výchovu na I. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce.

IDNES.cz. *Hlava Medúzy: Rubensův obraz v Moravské galerii*. [online]. 2018 [cit. 2025-02-16]. Dostupné na internetu: <https://www.idnes.cz/brno/zpravy/hlava-medusy-rubens-obraz-moravska-galerie-brno.A181129_155833_brno-zpravy_vh>.

JUREČKOVÁ, V. 2015. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého.

KITZBERGEROVÁ, L. 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova.

- KLUBUSOVÁ, E. 2011. *Cesta dětí k barvě inspirovaná výtvarným uměním*. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce.
- KONEČNÁ, M. 2021. *Vlastivěda 4: porozumění v souvislostech*. 2. vyd. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7600-307-1.
- KONEČNÝ, L. 2006. Chytání zmizelé mouchy. In *Albrecht Dürer – Růžencová slavnost: 1506–2006*. Praha: Národní galerie, s. 41–51. ISBN 80-7035-331-7.
- KOZMANOVÁ, D. 2022. *Integrace výtvarného umění do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. Magisterská diplomová práce.
- LOUISE ART. *Did Raphael, Michelangelo and Leonardo ever meet in person?*. [online]. ©2022 [cit. 2025-02-07]. Dostupné na internetu: <<https://anitalouiseart.com/did-raphael-michelangelo-and-leonardo-ever-meet-in-person/>>.
- NUSSBAUM, M. C. 2017. *Ne pro zisk: proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Praha: Filosofía. ISBN 978-80-7007-489-3.
- PALOVÁ, K. 2020. *Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok*. Olomouc: Univerzita Palackého. Disertační práce.
- PANOFSKY, E. 2021. *Význam ve výtvarném umění*. 3. rev. vyd. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-302-8.
- PARTRIDGE, L. W., STARN, R. 1980. *A Renaissance Likeness: Art and Culture in Raphael's Julius II*. Berkeley : University of California Press.
- READ, H. E. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- ROESELLOVÁ, V. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-121-4.
- RULÍŠEK, H. 2006. *Postavy, atributy, symboly: slovník křesťanské ikonografie*. 2. upr. vyd. České Budějovice: Karmášek. ISBN 80-239-7434-3.
- SACCARDI, M. 1997. *Art in Story: Teaching Art History to Elementary School Children*. Linnett Professional Publications. ISBN 978-0-711-02689-3.
- SEDLÁK, J. 2013. *Slavné brněnské vily: 77 domů s příběhem*. Brno: Foibos Books. ISBN 978-80-87073-62-9.
- ŠEDIVÁ, N. 2023. *Rubensova osobní válka*. Praha: Univerzita Karlova. Bakalářská práce.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. et al. 2016. Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy. In *Realizované vs. předepsané kurikulum*. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 27–52.
- TŘEŠTÍK, M., VYBÍRALOVÁ, V. 2020. *Umění vnímat architekturu pro děti a rodiče*. Praha: Motto. ISBN 978-80-267-1897-0.
- UŽDIL, J., ZHOŘ, I. 1966. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha.

VASARI, G. 1998. *Životy nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0697-2.

VEJDĚLKOVÁ, T. 2024. *Putování dějinami umění v praxi*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Diplomová práce.

VORÁČOVÁ, B. 2014. *Storytelling – úvod do vyprávění příběhů*. [online]. In *Metodický portál RVP.cz*. ISSN 1802-9736. Dostupné na internetu: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/18053/STORYTELLING---UVOD-DO-VYPRAVENI-PRIBEHU.html>>.

WIKIPEDIA. 2025. *Teenage Mutant Ninja Turtles*. [online]. Dostupné na internetu: <https://en.wikipedia.org/wiki/Teenage_Mutant_Ninja_Turtles>.

ZATLOUKAL, P. 2002. *Příběhy z dlouhého století: architektura let 1750–1918 na Moravě a ve Slezsku*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc. ISBN 80-85227-49-5.

Autor

Mgr. Markéta Peringerová

Katedra umění a tvorby

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Poříčí 7, Brno

Marketaperingerova@seznam.cz

POTŘEBY PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRO ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V PRÁCI SE ŽÁKY S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Jana Pospíšilová

Abstrakt

Tento příspěvek se zaměřuje na problematiku potřeb učitelů 1. stupně základních škol v České republice v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra, zejména s vysokofunkčním autismem. Inkluzivní vzdělávání přináší pedagogům nové nároky, a to zejména v oblasti metodické podpory, práce s náročným chováním žáků, komunikace a individualizace výuky. Cílem práce je analyzovat potřeby učitelů při vzdělávání žáků s PAS a identifikovat oblasti, ve kterých pociťují největší potřebu podpory. Teoretická část vychází ze studia odborné české i zahraniční literatury a Kompetenčního rámce absolventa učitelství MŠMT ČR. Na základě literární rešerše jsou vymezeny oblasti potřeb učitelů, související s metodickou podporou, spoluprací s dalšími odborníky, profesním rozvojem a psychohygienou. Výsledky práce mohou přispět k lepšímu porozumění potřebám učitelů a sloužit jako podklad pro plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice inkluzivního vzdělávání či jako možný podklad pro systémové změny a podpory pedagogických pracovníků v rámci inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, inkluzivní vzdělávání, potřeby učitelů 1. stupně

ÚVOD

S rozvojem inkluzivního vzdělávání a snahou přiblížit český inkluzivní vzdělávací systém požadavkům evropské společnosti, se do českých základních škol stále častěji začleňují žáci s různými speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS). Tato skutečnost přináší zvýšené nároky na učitele 1. stupně základních škol, jejichž profesní příprava mnohdy nezahrnuje dostatečné znalosti a dovednosti pro práci se žákem s PAS, zejména se žáky s vysokofunkční formou autismu. Učitelé se tak mohou potkávat s různými výzvami souvisejícími s organizací a individualizací výuky, komunikací, úpravu vzdělávacího obsahu a využívání speciálněpedagogických metod a pomůcek.

Teze disertační práce si klade za cíl analyzovat potřeby učitelů 1. stupně základních škol v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s PAS. Teoretický rámec vymezuje základní charakteristiky poruch autistického spektra, jejich typické projevy a možné dopady do vzdělávání, také zahrnuje také přehled vybraných přístupů a metod, které učitelé mohou využívat ve své praxi. Dále je pozornost věnována pojmu potřeby učitele ve vztahu k profesním kompetencím vycházejícím z Kompetenčního rámce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Na základě literární rešerše českých i zahraničních zdrojů jsou identifikovány oblasti, ve

kterých učitelé mohou pociťovat své profesní potřeby. Přínosem práce je identifikace potřeb učitelů využitelná pro plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této problematice či jako podklad pro možné systémové změny v rámci podpory učitelů v problematice inkluzivního vzdělávání.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra řadíme dle MKN 11 mezi duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy (Světová zdravotnická organizace, 2024). Jsou trvalé a patří mezi závažné vývojové poruchy v dětství (Bazalová, 2011). Příznaky lze mnohdy pozorovat již v kojeneckém či batolecím věku, u některých dětí se však projevy objevují až později (Šporclová, 2018). Je především narušena takzvaná triáda - komunikace, schopnost sociální interakce a představitivost (Thorová, 2016). Porucha není na první pohled zjevná, avšak lze ji rozpoznat prostřednictvím výrazného chování a nepřiměřených reakcí (Šporclová, 2018). Lidé s PAS zpravidla nemají v úmyslu záměrně ubližovat druhým, často si ani neuvědomují, že jejich jednání může být okolím považováno za nevhodné či rušivé. Jejich chování lze vnímat spíše jako určitý způsob sebevyjádření, obranný mechanismus nebo jedinečnou formu komunikace (Osgood, 2023). Porucha autistického spektra bývá také často spojována se senzoryckými problémy, které mohou ovlivňovat vnímání a ztěžovat přizpůsobení i proces vzdělávání (Žampachová a kol., 2020).

Metody pro práci s žákem s PAS

Metody vzdělávání žáků s PAS zohledňují jejich vývojové zvláštnosti a podporují jejich silné stránky a tím vytvářejí srozumitelné a bezpečné prostředí, ve kterém se dítě může vzdělávat. Důležitým opatřením při práci s touto cílovou skupinou je předvídatelnost, která pomáhá zvládnout chaos okolního světa a snižuje stres a vnitřní napětí. Dalšími přístupy jsou přiměřenost, dělení úkolů na dílčí celky a metoda zpevňování, která upevňuje již nabyté znalosti a dovednosti. Strukturované učení, založené na individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci, patří mezi nejpoužívanější metody při vzdělávání žáka s PAS, klade důraz na řád, předvídatelnost a bezpečí (Adamus, 2020). Nedílnou součástí práce s touto skupinou žáků je rovněž nácvik a podpora sociálních a komunikačních dovedností. V případě, že žák nekomunikuje verbálně nebo potřebuje podporu v komunikaci, lze využít některou z metod alternativní a augmentativní komunikace. Nejčastěji je v praxi používán Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS, který je založen na vizualizovaných kartách nebo piktogramech jako alternativě slov. V rámci vzdělávání žáků s PAS lze využít různých intervenčních technik jako doplňkových aktivit pro zvýšení motivace a zajištění psychické i fyzické pohody žáků. Tyto techniky podporují rozvoj jemné a hrubé motoriky, sociálních a komunikačních dovedností a přispívají k relaxaci (Žampachová a Čadilová, 2012). Mezi nejčastěji používané techniky, jejichž prvky mohou být zařazeny do vyučování, patří arteterapie, dramaterapie, muzikoterapie, taneční terapie, bazální stimulace a zooterapie (Müller, 2014). Velmi přínosným je i Snoezelen, multismyslová terapie, která podporuje vnímání, stimuluje smysly a působí

relaxačně (Filatova, 2010).

Potřeby učitele vzhledem k profesním kompetencím

Profesní kompetence pedagoga je soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou nezbytné pro kvalitní výkon učitelské profese (srov. Průcha, Walterová a Mareš, 1996; Průcha, 1997; Spilková, 2009, in Hájková a Strnadová, 2010). V prostředí inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra však tyto kompetence nabývají jistého specifického významu, protože učitelé se mohou dostat do náročných a nečekaných situací, na které v rámci pregraduálního vzdělávání nebyli dostatečně připraveni (Hájková a Strnadová, 2010).

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství Ministerstva školství a tělovýchovy (Beran et al., Bořkovec, 2023), vymezuje jednotlivé oblasti společných profesních kompetencí učitele. Dokument slouží k vymezení profesního standardu učitele v České republice, popisuje tedy jaké znalosti a dovednosti by měl učitel mít, aby byl schopen vykonávat pedagogickou činnost co nejkvalitněji. Tento dokument slouží primárně ke zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů a k podpoře dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků.

Každý žák s PAS představuje jedinečnou osobnost s individuálními potřebami. Míra a podoba symptomů poruchy autistického spektra je u každého jedince velmi variabilní, a proto nelze vytvořit univerzální model výuky, který by vyhovoval všem žákům. Podle Vosmika a Bělohávkové (2010) je pro úspěšnou práci se žákem s PAS důležité především respektování jeho jinakosti, porozumění projevům autismu, flexibilita v přizpůsobování cílů a metod výuky a ochota k aktivnímu sebevzdělávání. V důsledku těchto nároků na individualizaci výuky a citlivé pedagogické vedení, se u učitelů objevují různé potřeby, které je nutné naplnit, tak aby bylo možné žákovi s PAS poskytnout kvalitní a jeho individuálním potřebám přizpůsobenou výuku. Potřeby učitele pak vnímejme jako uvědomované mezery v odborné připravenosti či nedostatky v praktických dovednostech nebo jako nejistotu při řešení krizových situací ve třídě, kdy učitel k naplnění svých profesních kompetencí vyžaduje doplnění znalostí problematiky vzdělávání žáků s PAS a zajištění podpory a podmínek pro přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáka (Van der Steen et al., 2020).

Aby bylo možné tyto teoretické kompetence reálně naplnit, je nutné nejprve identifikovat reálné problémy, vycházející z každodenní praxe učitelů, kteří se v rámci inkluzivního vzdělávání setkávají se žákem s PAS. K tomuto účelu slouží následující rešerše českých i zahraničních studií. Kompetenční rámec nám poté poslouží jako struktura pro systematické třídění a analýzu konkrétních potřeb, které vyplynou z provedené rešerše a vlastního šetření.

LITERÁRNÍ REŠERŠE

Předkládaná rešerše se zaměřuje na analýzu poznatků v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s PAS, jak v kontextu českého i slovenského, tak i zahraničního školství v posledních patnácti letech. Širší rozpětí let bylo vybráno z důvodu nižšího počtu studií zaměřených na tuto problematiku. Forma literární rešerše byla provedena na základě narativního review za pomoci nástroje umělé inteligence Elicit a dále za využití platform Google Scholar a Web of Science,

kde vyhledávání uvedených zdrojů proběhlo manuálně pomocí zadání klíčových slov. Literární rešerše vybraných českých, slovenských a zahraničních zdrojů ukazuje, že ačkoliv jsou jednotlivé výzkumy provedené v odlišném sociokulturním prostředí a rozdílných vzdělávacích systémech, vnímání inkluzivního vzdělávání žáků s PAS vykazuje v závěru řadu společných znaků, které se objevují napříč všemi studiemi. Z těchto společných znaků poté vyplývají specifické potřeby učitelů pro vzdělávání žáka s PAS v inkluzivním prostředí školy.

Jedním z nejvýraznějších společných znaků je nedostatečná profesní připravenost učitelů pro vzdělávání žáka s PAS v českém i zahraničním prostředí (Michalík et al., 2018; Kozáková & Pavlíčková, 2018; Krejčová, 2013; Ballantyne, C. Et al., 2021; Finch, K. et al., 2013; Kossewska, J. et al., 2021; Van Der Steen, S. et al. 2020; Wittwer, J. et al. 2023). Studie poukazují na omezený rozsah speciálněpedagogické přípravy v rámci pregraduálního vzdělávání (Michalík et al., 2018), zejména v oblasti didaktiky a metodického vedení a to zejména v oblasti práce s náročným chováním, zapojením do kolektivu a rozvoje sociálně-komunikačních dovedností žáka s PAS (Van Der Steen, S. et al. 2020; Adamus, P. et al., 2017; Raudeliūnaitė, R. & Steponėnienė, E. 2020; Finch, K. et al., 2013).

Dalším opakujícím se rysem je význam přímé zkušenosti s výukou žáka s PAS. Studie ukazují, že učitelé, kteří mají praktickou zkušenost s výukou žáka s autismem, vykazují vyšší míru znalostí, prokazují vyšší profesní jistotu a pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání žáků s PAS, než jejich kolegové bez této zkušenosti (Ballantyne, C. Et al., 2021; Potměšil, 2010). Absence přímé zkušenosti je často spojena s obavami z neznámého, zvládnutí náročného chování žáka či z narušení chodu výuky ve třídě, což se opět promítá do nižší profesní sebejistoty učitele a zvýšenému riziku stresu a vyhoření (Wittwer, J. et al. 2023; Raudeliūnaitė, R. & Steponėnienė, E. 2020).

Napříč studiemi se dále opakuje potřeba systematické a metodické podpory, která zahrnuje jak dostupnost a povědomí o konkrétních a ucelených metodických materiálech, tak možnosti konzultací s dalšími odborníky a sdílení příkladů dobré praxe. Učitelé často poukazují na nedostatečnou podporu z strany systému a na pocit, že jsou při řešení náročných situací v souvislosti s žáky se SVP, ponecháni sami sobě (Procházková, 2019; Finch, K. et al., 2013; Raudeliūnaitė, R. & Steponėnienė, E. 2020; Van Der Steen, S. et al. 2020). Specifickým, avšak často zmiňovaným rysem je náročnost práce s chováním a sociálně komunikačními dovednostmi žáků s PAS, která je dle studií vnímána jako jedna z nejnáročnějších oblastí inkluze. Výzkumy poukazují na silnou potřebu podpory učitele při řešení náročného chování žáka, jeho zapojování do kolektivu, rozvoji sociálně - komunikačních kompetencí, nastavení struktury vyučování i komunikaci se zákonnými zástupci (Van Der Steen, S. et al. 2020; Adamus, P. et al., 2017; Raudeliūnaitė, R. & Steponėnienė, E. 2020; Finch, K. et al., 2013). Tato skutečnost se odráží také na potřebě podpory spolupráce mezi kolegy, zejména učitele a asistenta pedagoga či dalších podpůrných pozic v rámci školy a to zejména školního speciálního pedagoga a psychologa (Krejčová, 2013; Finch, K. et al., 2013; Raudeliūnaitė, R. & Steponėnienė, E. 2020). Nedílnou součástí podpory je také psychohygiena a předcházení syndromu vyhoření pro učitele. Sdílení příkladů dobré praxe mezi kolegy, vzájemná spolupráce a podpora může pomoci budovat profesní sebevědomí učitele (Finch, K. et al., 2013; Van Der Steen, S. et al. 2020; Wittwer, J. et al. 2023). Některé výzkumy nepřímo zmiňují možný

pozitivní význam supervize a důležitost vzájemné reflexe a vytvoření komfortního prostředí pro učitele (Kossewska, J. et al., 2021; Kozáková & Pavlíčková, 2018).

Tabulka č. 1. Literární rešerš českých i zahraničních studií k tématu potřeb učitelů pro vzdělávání žáků s PAS.

Citace	Země	Cíl studie	Metoda	Výzkumný vzorek	Hlavní zjištění
České a slovenské zdroje					
Adamus, P. et al. (2017)	ČR / SR	Teoretické vymezení PAS v interdisciplinárním kontextu.	Teoretická analýza, kompilace poznatků, případové studie.		Potřeba včasné diagnostiky žáka. Potřeba využívání strukturovanéh o učení při práci se žáky s PAS.
Bundová, L. & Nemček, D. (2024)	SR	Zkušenosti učitelů TV s inkluzí žáků s PAS.	Kvantitativní výzkum (standardizovaný dotazník PESEISD-A v. 8.2).	52 učitelů	Žáci s PAS mají v TV obtíže s motorikou. Potřeba snížení počtu žáků v TV.
Kozáková, Z. & Pavlíčková, V. (2018)	ČR	Přípravenost na výuku dětí s Aspergerovým syndromem.	Kvalitativní výzkum (polostrukturované rozhovory, zakotvená teorie).	5 učitelů 1 stupeň ZŠ, 3 učitelé na 2. stupni ZŠ, 1 AP	Potřeba zaměřit se na vytvoření komfortnějšího prostředí pro pedagogické pracovníky a na realizaci efektivnějšího systému DVPP.
Krejčová, M.(2013)	ČR	Příprava učitelů na integraci dětí s PAS.	Kvalitativní výzkum (rozhovory, pozorování, analýza dokumentů).	10 učitelů, z toho 7 učitelů 1. stupně	Potřeba zvýšení odborných znalostí učitelů o problematice PAS. Potřeba efektivní spolupráce učitele x AP.
Michalík, J.	ČR	Postoje a informovanost o	Kvantitativní výzkum	2 467 pedagogických	Rozdílné postoje učitelů

Et al. (2018)		společném vzdělávání.	(dotazníkové šetření).	pracovníků	ZŠ speciálních a běžných.
Potměšil, M. (2010)	ČR	Vývoj postojů a obav učitelů vzdělávajících žáky se SVP v čase.	Kvantitativní výzkum (mezinárodní projekt SACIE).	794 pedagogických pracovníků	Kvalifikace ve spec. ped. snižuje obavy z inkluze.
Procházková, P. (2019)	ČR	Inkluze PAS z pohledu pedagogů.	Kvantitativní výzkum (dotazníkové šetření).	1591 pedagogických pracovníků, z toho 861 pracovníků z 1. stupně	Inkluze vnímána jako uspěchaná a málo podporovaná.
Zahraniční zdroje					
Ballantyne, C. Et al. (2021)	UK / Čína	Srovnání zkušeností a znalostí o PAS u učitelů.	Kvantitativní srovnávací studie (dotazníky KCA a ATAS).	110 učitelů (51 z Velké Británie, 59 z Číny)	Učitelé, kteří před tím pracovali s dětmi s PAS mají vyšší znalosti o této problematicke. Učitelé z UK mají všeobecně vyšší teoretické znalosti o PAS, než v Číně
Finch, K. Et al. (2013)	US	Potřeby učitelů při vzdělávání dětí s PAS.	Smíšený výzkum (dotazníky a focus group)	16 učitelů 3., 4. a 5. ročníku základních škol.	Omezené odbor né znalosti o problematicke PAS a metodách využívaných při výuce těchto žáků. Potřeba posílení spolupráce s dalšími odborníky. Nízký pocit připraven osti, sebedůvěry pro vzdělávání žáků s PAS. Silná potřeba a zájem o další profesní rozvoj

a vzdělávání učitelů v rámci problematiky PAS.

Kossewska, J. et al.(2021)	Polsko / UK	Vliv dalšího vzdělávání učitelů v problematice PAS na jejich sebevědomí.	Kvantitativní (dotazníkové šetření)	90 učitelů z Polska – 60 běžné základní školy, 30 speciální základní školy	Potřeba prohloubení znalostí o PAS v rámci dalšího vzdělávání ped. pracovníků.
Raudeliūnaitė, R. & Steponėnienė, E. (2020)	Litva	Výzvy inkluzivního vzdělávání dětí s PAS pro učitele 1. stupně základních škol.	Kvalitativní výzkum (polostrukturné rozhovory, obsahová analýza).	Kvalitativní výzkum (polostrukturné rozhovory, obsahová analýza). 16 učitelů 1. stupně ZŠ	Podpora při zapojení žáka do kolektivu. Posílení potřeby spolupráce s dalšími odborníky i kolegy ve škole. Podpora komunikace učitele s rodiči žáka s PAS.
Van Der Steen, S. et al. (2020)	Nizozemí	Potřeby pedagogických pracovníků vzdělávající žáky s PAS	Q-metodologie	43 pedagogických pracovníků, z toho 32 učitelů.	Potřeba spolupráce s dalšími odborníky ve škole i mimo ni. Potřeba zvýšení sebedůvěry a profesní jistoty. Potřeba metodických doporučení a sdílení příkladů dobré praxe.
Wittwer, J. et al. (2023)	Německo	Sebedůvěra učitele při vzdělávání žáka s PAS	Kvantitativní výzkum (online dotazník).	887 učitelů	Potřeba zvýšení odborných znalostí o problematice PAS a dalšího vzdělávání učitelů Potřeba zvýšení sebedůvěry učitelů pro výkon žáka s PAS.

Na základě výše uvedené rešerše lze tedy konstatovat, že potřeby učitelů v inkluzivním vzdělávání žáka s PAS nestojí samy osobě, nevznikají izolovaně a vzájemně se propojují. Jsou výsledkem profesní připravenosti, osobní zkušenosti, dostupnosti systémové podpory a konkrétních nároků pedagogické praxe s ohledem na sociálně kulturní specifika dané země. Tyto faktory se vzájemně prolínají a podmiňují, přičemž jejich nevyváženost může vést ke snížení profesní jistoty, zvýšené psychické zátěži a méně pozitivním postojům k inkluzivnímu vzdělávání žáka s PAS.

Z provedené rešerše dostupných českých i zahraničních zdrojů vyplývá výrazná potřeba individualizace a zvýšení metodické podpory učitelů vzdělávající žáky s PAS v rámci inkluzivního vzdělávání a to zejména zařazením vyšší dotace speciálněpedagogické propedeutiky v rámci pregraduálního vzdělávání a zkvalitnění systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který bude reflektovat aktuální stav inkluzivního vzdělávání v České republice a zároveň bude vycházet z potřeb účastníků těchto vzdělávacích kurzů. Důraz by měl být kladen také na psychohygienu učitelů, možnost supervizí, sdílení příkladů dobré praxe mezi učiteli. Zásadní je také spolupráce s dalšími odborníky v oblasti vzdělávání, speciální pedagogiky i psychologie.

ANALÝZA OTŘEB UČITELE

Na základě poznatků z předchozí literární rešerše jsme se v tezích disertační práce zaměřili na analýzu konkrétních potřeb učitelů vzdělávající žáka s PAS v inkluzivním prostředí školy. Jde především o oblast metodiky, sociální interakce a komunikace a zvládání náročného chování žáka. Abychom tyto zjištěné poznatky z rešerší a praxe propojili s oficiálními požadavky, kladenými na učitelskou profesi v České republice, využili jsme strukturu Kompetenčního rámce absolventa a absolventy učitelství MŠMT ČR (Beran et al., Bořkovec, 2023). Tento postup nám umožnil definovat jednotlivé oblasti potřeb učitelů, nikoliv jako izolované problémy, ale jako konkrétní nároky na rozvoj a podporu jejich profesních kompetencí. Pro vymezení těchto potřeb byla dále provedena analýza Metodik práce se žáky s PAS (Adamus, 2020; Žampachová a Čadilová 2012) a příslušná část Katalogu podpůrných opatření, zabývající se vzděláváním žáků s PAS (Žampachová a kol., 2020). Podrobná analýza je uvedena v originálních tezích projektu disertační práce.

Z analýzy odborné literatury a definování možných vzdělávacích potřeb v rámci jednotlivých profesních kompetencí, které vycházejí z Kompetenčního rámce absolventa a absolventy učitelství MŠMT ČR, můžeme tyto potřeby rozdělit do několika hlavních oblastí, které by měly být v rámci zvyšování kvality profesních kompetencí podporovány:

- **Znalost specifík práce žáka s PAS a legislativního rámce**

a) znalost symptomatiky a projevů žáka s PAS a jejich dopady do vzdělávání

b) základní orientace v podpůrných opatřeních a legislativních dokumentech týkajících se inkluzivního vzdělávání

- **Metodická a didaktická podpora**

a) znalost metod strukturalizace, vizualizace a individualizace učiva

b) schopnost přizpůsobovat obsah učiva vývojovým a individuálním zvláštnostem žáka

c) využívání metod alternativní a augmentativní komunikace

- **Plánování a řízení výuky**

a) implementace podpůrných opatření do výuky na základě diagnostiky žáka ve školském poradenském zařízení

b) stanovování dosažitelných dílčích cílů s ověřením, zda žák učivu rozumí

c) práce s motivací žáka s PAS

d) tvorba preventivních a intervenčních postupů pro zvládání projevů náročného chování žáka s PAS

- **Vytváření bezpečného prostředí**

a) tvorba bezpečného a předvídatelného prostředí třídy s minimalizací rušivých senzorických vjemů

b) nácvik sociálně-komunikačních dovedností

c) podpora pozitivního klimatu třídy

d) vhodné uspořádání třídy, zřízení relaxačního koutku

- **Hodnocení žáka a zpětná vazba**

a) nastavení kritérií hodnocení, které vychází z individuálních potřeb žáka s PAS

b) poskytování srozumitelné a konkrétní zpětné vazby

c) vedení žáka k vlastní sebereflexi k učení

- **Týmová práce ve třídě a spolupráce s dalšími odborníky**

a) spolupráce s asistentem pedagoga v rámci třídy

b) spolupráce s kolegy, kteří se podílejí na vzdělávání žáka na aplikaci podpůrných opatření a průběžném vyhodnocování jejich efektivity

c) spolupráce se školským poradenským zařízením

d) jednotný přístup v komunikaci směrem k žákovi s PAS a spolupráce s rodinou

- **Profesní rozvoj a psychohygiena**

a) absolvování dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání žáka s PAS

b) respektování důstojnosti žáka

c) péče o vlastní duševní zdraví a dodržování zásad psychohygieny jako prevence syndromu vyhoření

Na základě studia odborné české i zahraniční literatury proběhla teoretická analýza, na jejímž základě byly definovány jednotlivé oblasti vzdělávacích potřeb učitele pro inkluzivní vzdělávání žáků s PAS, jejichž platnost bude ověřena v rámci výzkumné části disertační práce. Cílem navazujícího šetření je komparace těchto teoretických východisek s reálnou mírou

saturace těchto potřeb v pedagogické praxi a následná formulace doporučení pro další vzdělávání učitelů.

VÝZKUMNÝ ZÁMĚR

Tato kapitola se zabývá stanovením hlavních a vedlejších cílů disertační práce a výzkumných otázek. Stanoveny budou také předběžné hypotézy. Práce se zaměřuje na zjištění, které profesní kompetence učitelé vnímají jako nedostatečně rozvinuté a ve kterých oblastech pocítují největší potřebu podpory.

Hlavní cíl

Analýza a následná verifikace potřeb učitelů 1. stupně pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra.

Vedlejší cíle

1. Identifikace oblastí, ve kterých učitelé 1. stupně ZŠ pocítují největší nedostatky při vzdělávání žáků s PAS.
2. Identifikace forem podpory rozvoje kompetencí, které učitelé 1. stupně ZŠ považují za nejvíce přínosné při práci se žákem s PAS.
3. Navrhnout doporučení pro rozvoj kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ pro inkluzivní vzdělávání žáka s PAS.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké potřeby mají učitelé 1. stupně ZŠ při vzdělávání žáka s PAS v rámci inkluzivního vzdělávání?

Vedlejší výzkumné otázky

1. V jakých oblastech pedagogické práce s dítětem s PAS učitelé 1. stupně pocítují největší deficit ve znalostech a dovednostech?
2. Které situace spojené s projevy náročného chování žáků s PAS vnímají jako ty, na které se cítí být nejméně připraveni?
3. Jaké formy podpory vnímají učitelé jako nejdůležitější při vzdělávání dítěte s PAS v rámci inkluzivního vzdělávání?
4. Jak se liší vnímaná potřeba podpory učitelů 1. stupně v závislosti na délce jejich pedagogické praxe?

Výzkumný design

Výzkum je koncipován jako smíšený s využitím exploračního sekvenčního schématu. Hendl (2005) definuje smíšený výzkum jako: „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie.*“ Tento přístup volíme proto, aby teoreticky definované potřeby vycházející z Kompetenčního rámce, byly konfrontovány s reálně vyjádřenými potřebami učitelů a následně kvantifikovány.

Výzkumný soubor

Při stanovení rozsahu výzkumného souboru vycházíme z aktuálních statistik MŠMT (2025), které uvádějí celkový počet 52,4 tisíc vyučujících na 1. stupni základních škol. Cílem kvantitativní fáze výzkumu je získat soubor 400 respondentů. Vzhledem k tomu, že u dálkového dotazování je nutné počítat s nižší návratností, kterou Chráska (2016) odhaduje v rozmezí 10 % - 50%, je pro účely výzkumné části disertační práce stanovena předpokládaná návratnost 15%. Z tohoto důvodu předpokládáme v rámci plošné distribuce skrze sociální síť oslovit minimálně 2700 učitelů 1. stupně. Pro posílení návratnosti bude souběžně využita metoda sněhové koule.

Výběr vzorku se zaměřuje na učitele s přímou zkušeností s výukou žáka s poruchami autistického spektra. Výzkum reaguje na skutečnost, že i přes vysoký počet učitelů 1. stupně na základních školách, profesní příprava v oblasti didaktiky a metodického vedení žáků s PAS vykazuje značné limity (Michalík et al., 2018; Kozáková & Pavlíčková, 2018; Krejčová, 2013; Ballantyne, C. Et al., 2021; Finch, K. et al., 2013; Kossewska, J. et al., 2021; Van Der Steen, S. et al. 2020; Wittwer, J. et al. 2023). Soubor bude stratifikován na základě délky praxe a míry absolvovaného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání žáků s PAS, neboť tyto faktory přímo ovlivňují míru profesní jistoty a postoje k inkluzi (Ballantyne, C. Et al., 2021; Potměšil, 2010). Vzorek zahrne učitele z různých krajů pro zachycení rozdílu v dostupnosti metodické podpory.

Fáze výzkumu

Kvalitativní fáze:

Realizace 3 Focus group s učiteli 1. stupně z různých regionů. Focus groups jsou formou skupinového rozhovoru, v němž se spoléhá na interakci uvnitř skupiny, která diskutuje o tématu zadaném výzkumníkem (Cohen et al., 2018). Cílem bude identifikovat uvědomované mezery v odborné připravenosti a bariéry v praxi. Tedy vymezíme reálné potřeby učitelů vzdělávající žáky s PAS vycházející z praxe. Pro fázi Focus group plánujeme celkově tři ohniskové skupiny o účasti až 6 participantů v jedné skupině. Skupiny mohou proběhnout buďto prezenčně nebo online a to na základě skladby účastníků a dojezdové vzdálenosti.

Kvantitativní fáze:

Na základě dat sesbíraných v rámci Focus Group, studiu české i zahraniční literatury bude sestrojen dotazník vlastní konstrukce, který se zaměřuje na zjištění potřeb učitelů pro inkluzivní vzdělávání žáků s PAS. Pro konstrukci dotazníků budou využity i poznatky ze zahraničních validovaných nástrojů. Pro zkoumání postojů a faktorů, které ovlivňují profesní jistotu učitelů budou využity kategorie zjištěné ve výzkumném šetření Mimisevice et al. (2021), které se zaměřují na vztah mezi vzděláním učitele a jeho postojem vzdělávat žáky s PAS.

Na základě následujících konzultací s odborníky ze speciální pedagogiky a oblasti metodologie se můžeme také zaměřit na zjišťování jedné oblasti v rámci potřeb pedagogických pracovníků. Doporučovanými oblastmi jsou například postoje ke vzdělávání žáků s PAS v rámci inkluzivního vzdělávání či další ochota se vzdělávat v této problematice. V rámci dotazníkového šetření by byl využit již existující dotazník, který by byl využit na základě svolení původních autorů. Aktuálně tuto možnost zvažujeme a provádíme hlubší rešerši dostupných nástrojů.

S ohledem k tomu, že cílová skupina učitelů 1. stupně se zkušeností s inkluzivním vzděláváním žáka s PAS představuje poměrně specifickou populaci, jejíž přesné parametry nejsou v rámci celkového počtu vyučujících na 1. stupni nijak definované, bude zvolena plošná distribuce dotazníku pomocí učitelských platforem, zejména na sociálních sítích a dále bude využita metoda Sněhové koule. Tento postup spočívá v tom, že první oslovení účastníci pomohou s distribucí dotazníků mezi své kolegy (Cohen et al., 2018), kteří učí žáky s PAS. Aby nebyly výsledky ovlivněny názory pouze úzké skupiny lidí, bude tento sběr zahájen na více místech v rámci České republiky současně.

PŘÍNOS DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce poskytne informace o potřebách učitelů základních škol v souvislosti s jejich praxí v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Analýza vzdělávacích potřeb nám pomůže identifikovat oslabené či nedostatečně rozvinuté profesní kompetence učitele v kontextu vzdělávání žáka s PAS. Výzkum disertační práce tedy může sloužit jako podklad pro úpravu obsahu vzdělávacích kurzů v oblasti problematiky inkluzivního vzdělávání žáka s PAS či pro tvorbu systémových změn pro podporu učitelů vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluzivního vzdělávání, který obsahuje poznatky přímo od pracovníků v praxi.

ZÁVĚR

Teze disertační práce se zaměřují na potřeby učitelů 1. stupně základních škol v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s PAS, kteří mnohdy postrádají praktické informace o vzdělávání těchto žáků. Teoretický rámec tezí se zaměřuje na vymezení základních charakteristik PAS, jeho projevů a dopadů do vzdělávání, dále popisuje základní metody, které učitelé mohou ve své výuce využívat. Dále jsou vymezeny potřeby učitele, které vycházejí ze struktury profesních kompetencí uvedených v Kompetenčním rámci absolventa učitelství MŠMT ČR. Na

základě následné literární rešerše jsou vymezeny oblasti potřeb. V následujících kapitolách jsou vymezeny výzkumné cíle a otázky a je nastíněn metodologický postup výzkumu. Výsledná disertační práce může sloužit jako podklad pro úpravu obsahu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci témat týkajících se inkluzivního vzdělávání či jako podklad pro systémové změny.

Literatura

ADAMUS, P. 2020. Metodika práce s žáky s poruchou autistického spektra v inkluzivním vzdělávání. Ostrava : Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7599-238-3.

ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, M. 2017. Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-957-8.

BALLANTYNE, C., GILLESPIE-SMITH, K., WILSON, C. 2021. A comparison of knowledge and experience of autism spectrum disorder among teachers in the United Kingdom and China. In International Journal of Disability, Development and Education [online], roč. 68, č. 2, s. 160–171 [cit. 2026-03-11]. DOI: 10.1080/1034912X.2019.1674254. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1674254>.

BAZALOVÁ, B. 2011. Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.

BERAN, V., KLINKA, T., KRATOCHVÍLOVÁ, J., LAŇKOVÁ, P., PAVLAS, T. a i., BOŘKOVEC, M. (ed.). 2023. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. [online]. Praha : MŠMT [cit. 2026-03-11]. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné na internetu: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi#:~:text=Jedná%20se%20o%20dokument%2C%20který%20popisuje%20profesní%20kompetence%2C,každá%20absolventka%20vzdělávacího%20programu%20vedoucího%20ke%20kvalifikaci%20učitele>.

BUNDOVÁ, L., NEMČEK, D. 2024. Skúsenosti učiteľov so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra do inkluzívnej telesnej a športovej výchovy. In Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok [online], roč. 23, č. 1, s. 86–99 [cit. 2026-03-11]. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.1.86-99. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.86-99>.

COHEN, L., LAWRENCE, M., MORRISON, K. 2018. Research Methods in Education. London and New York : Routledge Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-3670-8639-8.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2012. Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

FILATOVA, R., JANKŮ, K. 2010. Snoezelen. Frýdek-Místek : Tiskárna Kleinwächter. ISBN 978-80-260-0115-7.

FINCH, K., WATSON, R., MACGREGOR, C., PRECISE, N. 2013. Teacher needs for

educating children with Autism Spectrum Disorders in the general education classroom. In *The Journal of Special Education Apprenticeship* [online], roč. 2, č. 2 [cit. 2026-03-11]. DOI: 10.58729/2167-3454.1027. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1027>.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-6943-1.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál. ISBN 80-7367-040-2.

KOZÁKOVÁ, Z., PAVLÍČKOVÁ, V. 2018. Přípravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. In *e-Pedagogium*, roč. 18, č. 3, s. 36-43.

KOSSEWSKA, J. 2013. Towards inclusive education of children with Autism Spectrum Disorder: The impact of teachers' autism-specific professional training. In *International Journal of Special Education* [online], roč. 28, č. 2, s. 121–130 [cit. 2026-03-11]. Dostupné na internetu: <https://www.internationaljournalofspecialeducation.com>.

KREJČOVÁ, M. 2013. Příprava učitelů na integraci dětí s poruchou autistického spektra do běžné základní školy. [online]. Diplomová práce. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Hana Sotáková. Dostupné na internetu: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/56277>.

MEMISEVIC, H., DIZDAREVIC, A., MUJEZINOVIC, A., DJORDJEVIC, M. 2021. Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. In *International Journal of Inclusive Education* [online], roč. 25, č. 10, s. 1307–1323 [cit. 2026-03-11]. DOI: 10.1080/13603116.2021.1991489. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489>.

MÜLLER, ed. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice: 2., přepracované vydání*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-8991-0.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., RŮŽIČKA, M. 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2025. *Mimořádné šetření: učitelé 2025* [online]. Praha : MŠMT [cit. 2026-03-11]. Dostupné na internetu: https://edu.gov.cz/wp-content/uploads/2025/07/Mimoradne-setreni_ucitele_2025.pdf.

OSGOOD, T. 2023. Podpora pozitivního chování u osob s PAS a intelektovým postižením. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-2079-4.

POTMĚŠIL, M. 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In Havel, J., Filová, H. a kol. Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5332-8.

PROCHÁZKOVÁ, P. 2019. Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra z pohledu pedagogů. [online]. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné na internetu: <https://is.muni.cz/th/hhv4b/>.

RAUDELIŪNAITĖ, R., STEPONĖNIENĖ, E. 2020. Challenges for Primary School Teachers in Ensuring Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorders. In Pedagogika [online], roč. 138, č. 2, s. 209–225 [cit. 2026-03-11]. DOI: 10.15823/p.2020.138.12. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.12>.

THOROVÁ, K. 2016. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11): Oficiální česká verze [online]. [cit. 2024-12-03]. Dostupné na internetu: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#437815624>.

ŠPORCLOVÁ, V. 2018. Autismus od A do Z. Praha : Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

VAN DER STEEN, S., GEVEKE, C. H., STEENBAKKERS, A. T., STEENBEEK, H. W. 2020. Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? In Teaching and Teacher Education [online], roč. 90, s. 103036 [cit. 2026-03-11]. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103036. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

WITTWER, J., HANS, S., VOSS, T. 2024. Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. In Autism [online], roč. 28, č. 8, s. 2040–2052 [cit. 2026-03-11]. DOI: 10.1177/13623613231220210. Dostupné na internetu: <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>.

ŽAMPACHOVÁ, Z., BASLEROVÁ, P., ČADILOVÁ, V., MICHALÍK, J., KULÍSE

Autor

Mgr. Jana Pospíšilová

Ústav Speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, Olomouc

jana.pospisilova09@upol.cz

FAKTORY VPLÝVAJÚCE NA ROZHODNUTIE ZAČÍNAJÚCICH ŠTUDENTOV NA FMFI UK ZAMERAŤ SVOJE ŠTÚDIUM NA OBLASŤ FYZIKY

Tomáš Rudinský

Viera Haverlíková

Abstrakt

Predmetom prezentovaného základného výskumu je skúmanie fyzikálnej identity nastupujúcich študentov fyzikálnych odborov bakalárskeho štúdia na FMFI UK v Bratislave. Výsledky zahraničných štúdií naznačujú dôležitosť budovania fyzikálnej identity študentov fyzikálneho zamerania. Ukazuje sa, že fyzikálna (vedecká) identita predpovedá zamýšľaný výber kariéry v oblasti fyziky (techniky či príbuznej oblasti). Fyzikálna identita je taktiež dôležitá pre zotrvanie a úspešné zvládnutie štúdia fyziky. To nás viedlo k formulovaniu výskumných otázok: „Aká je úroveň fyzikálnej identity nastupujúcich študentov fyzikálnych odborov bakalárskeho stupňa na FMFI UK v Bratislave? Ktoré faktory najviac prispeli k rozhodnutiu študovať fyzikálny odbor na FMFI UK v Bratislave?“ Teoretický rámec výskumu vychádza z modelu fyzikálnej identity tvorenej 5 dimenziami – uznanie, výkon, kompetencie, záujem a akademická príslušnosť. Zámerom nášho výskumu je dlhodobo sledovať študentov bakalárskeho štúdia fyzikálnych odborov na FMFI UK, ktorí nastúpili na štúdium v akademickom roku 2025/2026 až po ich ukončenie bakalárskeho štúdia.

V rámci dotazníkového prieskumu sme sa v prvom roku skúmania zamerali na identifikáciu a skúmanie faktorov, ktoré študentov viedli k rozhodnutiu študovať fyzikálny odbor, pričom našim zámerom je skúmať vplyv faktorov participujúcich na tvorbe fyzikálnej identity študentov. Na tento účel bol použitý dotazník PRiSE vytvorený v oddelení vedeckého vzdelávania na Harvard-Smithsonian Centre for Astrophysics, ktorý sme upravili, aby zodpovedal podmienkam SR. Dotazníkový prieskum predstavuje zmiešaný kvalitatívno-quantitatívny prístup. V príspevku predstavíme prvé výsledky spracovania odpovedí 53 študentov (z oslovených 87), ktorý sa do výskumu dobrovoľne zapojili a predstavíme plán ďalších výskumných krokov.

Kľúčové slová: fyzikálna identita, fyzikálne vzdelávanie, kariérna voľba, vysokoškolské vzdelávanie

ÚVOD

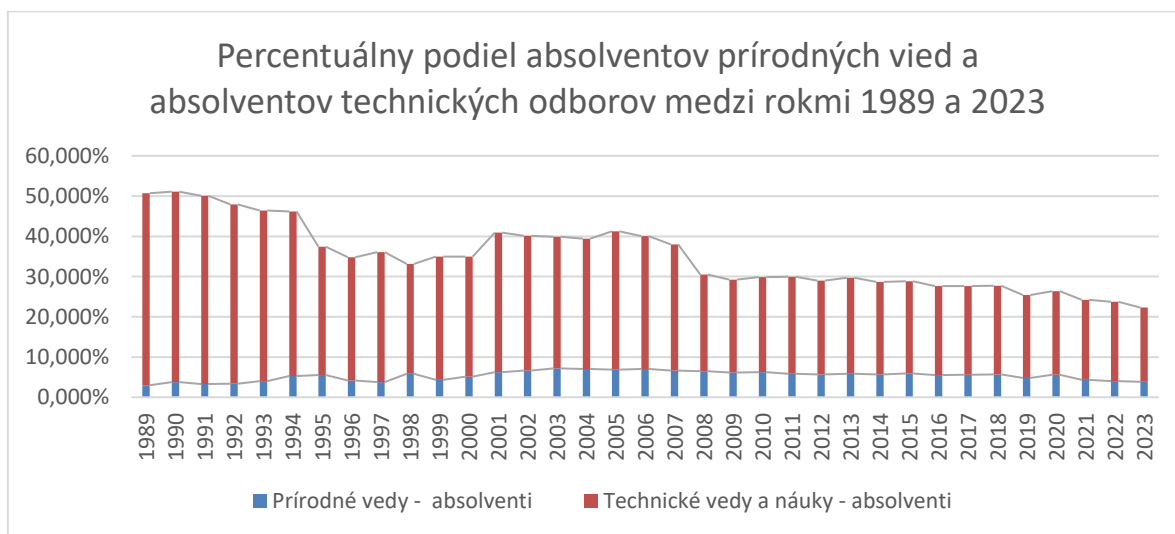
V posledných rokoch môžeme pozorovať zvýšený záujem o výskum postojov a záujmov študentov v oblasti vied. Dôvodom je najmä rastúca obava z nezáujmu študentov o ďalšie štúdium vied v rozvinutých spoločnostiach. Naš príspevok predstavuje prvotnú analýzu faktorov vplývajúcich na rozhodnutie študentov začať študovať fyziku na FMFI UK v Bratislave, ktoré sme získali od študentov prvého ročníka fyzikálneho zamerania

bakalárskeho stupňa na FMFI UK v Bratislave. Teoretický rámec výskumu vychádza z modelu fyzikálnej identity, ktorá je tvorená piatimi dimenziami – uznanie, výkon, kompetencia, záujem a príslušnosť ku komunite. Náš doterajší výskum predstavuje zmiešaný kvalitatívno-kvantitatívny prístup formou dotazníkového prieskumu a ide o doposiaľ najväčší prieskum svojho druhu v prostredí FMFI UK v Bratislave. V príspevku predstavíme prvotné výsledky vsadené do teoretického rámca zameraného na fyzikálnu identitu a plán výskumu do nasledujúcich rokov.

SÚČASNÝ STAV

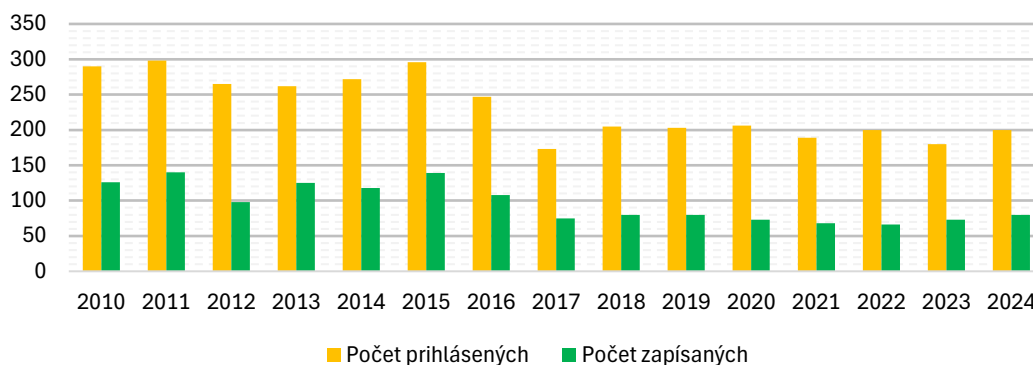
Zmeny, ktorými prechádzal sektor vzdelávania v posledných rokoch, sa prejavili aj na potrebe inovácií obsahu a metód v terciárnom vzdelávaní. Fyzika ako predmet patriaci do (teoretického) základu odbornej prípravy budúcich odborníkov z oblasti fyziky, technických, príbuzných a hraničných odborov nie je výnimkou. Na jednej strane stoja zväčšujúce sa rozdiely medzi dosiahnutými schopnosťami a očakávaniami uchádzačov o uvedené štúdiá, na druhej strane zväčšujúce sa požiadavky na uchádzačov zo strany poskytovateľov vysokoškolského vzdelania.

Dáta zverejnené Štatistickým úradom SR (od roku 1989 po rok 2023) poukazujú na klesajúce počty stredoškóľakov, ktorí majú záujem o štúdium fyziky, prírodovedných a technických odborov. Tieto dáta zároveň ukazujú aj na z toho vyplývajúci pokles absolventov uvedených odborov (Datacube, 2024). Tento vývoj zobrazuje obrázok 1. Na základe analýz štatistík zo slovenských vysokých škôl možno povedať, že medzi obdobiami 2010 – 2015 a 2019-2024 klesol priemerný počet študentov zapísaných do fyzikálnych študijných programov približne o 40 %. Zároveň zo študentov, ktorí na základe deklarovanej dĺžky štúdia (4 roky pre konverzné programy a 3 roky pre štandardné bakalárske programy) mohli získať bakalársky titul do 30. júna 2025 do 30. júna 2025, bolo úspešných 33 % študentov v konverznom programe a 41 % študentov v štandardnom bakalárskom programe. Uvedený vývoj zobrazuje obrázok 2.



Obrázok 1 – vývoj absolventov prírodných a technických vied medzi rokmi 1989 a 2023.

Počet študentov prihlásených a zapísaných študentov



Obrázok 2 – vývoj počtu prihlásených a zapísaných študentov do 1. ročníka bakalárskeho štúdia fyzikálneho zamerania na FMFI UK od roku 2010.

FYZIKÁLNA IDENTITA

Skôr ako prejdeme k samotnému pojmu fyzikálna identita a jej jednotlivým oblastiam, považujeme za užitočné priblížiť všeobecný pojem identita, proces jej tvorby a stručne vysvetliť vybrané pojmy s ňou súvisiacich.

Identita a jej utváranie

Škola je miestom, kde sú deti a žiaci vzdelávaní v rôznych vyučovacích predmetoch, medzi ktoré patria aj prírodné vedy – matematika či fyzika. Okrem priestoru na učenie škola poskytuje priestor na budovanie identít, ktoré ovplyvňujú následný spoločenský a akademický život jej žiakov a študentov. Počas obdobia školskej dochádzky či vysokoškolského štúdia si žiaci a študenti začínajú vytvárať vzťahy medzi sebou navzájom, vzťahy s učiteľmi, myšlienkami či vedeckými konceptami. Začínajú sa tak vnímať ako osoby so špecifickými schopnosťami v jednotlivých oblastiach ako sú prírodné či spoločenské vedy (Kane, 2001).

Identita je užitočný konštrukt na pochopenie toho, ako ľudia chápu samých seba a ako ich vnímajú ostatní vo svete okolo nich. Ľudia si utvárajú svoju identitu v rámci sociálnych priestorov (Kane, 2001). Rozprávaním o sebe a svojich skúsenostiach, myšlienkach, nápadoch alebo uhloch pohľadu ľudia komunikujú, kto a kým sú (Sfard, Prusak, 2005). Platí, že konštrukcia identity nie je lineárny proces, ako na to poukazuje Kane (2001). Hoci sa chápanie seba samého vytvára v danom okamihu, jedinci si ho prenášajú naprieč časom, z jednej skúsenosti do druhej. Identita jednotlivca sa netvorí na pozadí stabilného prostredia s nemennými hodnotami, praktikami a komunitami, ale prostredníctvom dynamických skúseností s prírodou, časom, priestorom a kultúrou (Tonso, 2006). Z uvedeného vyplýva, že identita môže podliehať zmenám. Pochopenie samého seba sa mení v priebehu života jedince tak, ako sa mení sociálne prostredie, hodnoty komunity i jednotlivca a jeho skúsenosti.

Kane (2001) poukazuje na to, že identity sa konštruujú v rámci konkrétnych spoločensky a kultúrne vytvorených priestorov, v ktorých ľudia, objekty materiálnej povahy, spôsoby

uvažovania (diskurzy) a praktiky interagujú v rámci aktivít a naprieč nimi. Tieto priestory môžeme súhrnne označiť ako figurálne svety. Škola je príkladom takéhoto figurálneho sveta, v ktorom sú dialóg a konkrétne praktiky historicky, inštitucionálne a kultúrne zakotvené a v ktorom sa konštruujú akademické a disciplinárne identity. V rámci figurálneho sveta školy sa rozpoznávajú konkrétne postavy (napr. žiaci a učitelia, žiaci vynikajúci výbornými výsledkami či problémoví jedinci), uprednostňujú sa určité činy a výsledky a vytvárajú a reprodukovujú sa naratívy o škole.

Rastúci počet výskumov v oblasti vzdelávania využíva identitu ako analytickú šošovku, cez ktorú nazerá a spoznáva súvislosť medzi konštrukciou identity žiakov a procesom učenia sa. Ukázalo sa, že identita je dôležitým nástrojom na pochopenie komplexných spôsobov, akými sa školská dochádzka vo všeobecnosti a veda stávajú súčasťou života žiakov. Táto skutočnosť je najzreteľnejšia v prípade žiakov, ktorí sú marginalizovaní kvôli chudobe, rase alebo etnolingvistickému dedičstvu. Výskum v oblasti vzdelávania, ktorý sa zameriava na identitu, uznáva, že procesy sociálnej identifikácie a akademického učenia sa komplexne prekrývajú a aspoň čiastočne participujú na vzájomnom procese utvárania sa (Wortham, 2006). Identita teda vychádza z prežitej skúsenosti založenej na kolektívnej histórii, ktorá sa vytvára prostredníctvom interakcií; človek je počutý a videný určitými spôsobmi a počuje a vidí ostatných určitými spôsobmi. Identita spočíva v prieniku individuálnej a sociálnej sféry (Varelas, Kane, Wylie, 2011).

Akademická identita

Dôležitou súčasťou identity je akademická identita (Kane, 2001). Tá sa čiastočne buduje tým, že si študenti rozvíjajú (alebo nerozvíjajú) vlastné kompetencie a vytrvalosti pri bežných učebných úlohách napriek neúspechu alebo sklamaniu (Ancil, Ishikawa a Scott, 2008; Burke, 1989 ; Graham a Anderson, 2008). Akademická identita študenta, ktorá je súčasťou širšieho celkového sebaaponímania študenta, je kľúčová pre jeho akademické výkony a motiváciu dosahovať výsledky (Graham, Anderson, 2008). Ďalšou súčasťou akademickkej identity je sociálna prezentácia seba samého vo vzťahu ku škole a k ostatným v škole (Davidson, 1996). Akademická identita sa vyvíja, keď sa študent vníma ako schopný plniť akademické úlohy (Graham, Anderson, 2008). Burke a Hoelter (1988) dospeli k tomu, že vývoj akademickkej identity je ovplyvňovaný viacerými faktormi - individuálne psychologické premenné, (napríklad hodnotenie vlastnej práce nezávisle od známok, vnímaná akademická schopnosť a vnímaná schopnosť dosahovať dobré známky) a sociálne premenné (rodičia, rovesníci, kamaráti či osobné vzory).

Ako sme ukázali vyššie, akademická identita je individuálna aj kolektívna konštrukcia. Komentáre zo strany učiteľov, rodičov alebo iných rodinných príslušníkov, súkromné aj verejné, o tom, v čom študent vyniká, písomné komentáre, a kroky rovesníkov, ako napríklad požiadanie študenta o pomoc, môžu signalizovať akademickú kompetenciu. Komentáre učiteľov o všeobecnej kompetencii žiakov a študentov v konkrétnej skupine (napr. trieda, krúžok) môžu ovplyvniť kolektívne konštrukcie akademickkej identity. Okrem toho kroky učiteľov a rovesníkov na zahrnutie alebo vylúčenie jednotlivých študentov z kolektívnej skúsenosti môžu signalizovať konkrétne akademické identity v rámci sociálnej štruktúry

vzdelávacej komunity (Kane, 2001).

Vedecká (disciplinárna) identita

Vedecká identita žiaka a študenta ukazuje na vzťah jedinca k vede a ku konkrétnej vedeckej disciplíne či oblasti. Vedecká identita sa v škole formuje tak, ako si žiaci osvojujú vedecké poznatky a zúčastňujú sa na vedeckých procesoch v rámci (vedeckej) komunity v triede či vysokoškolského krúžku. Vedecká identita súvisí s akademickou identitou tak, že sa formuje v spojení s bežnými akademickými normami a praxou. Rovnako ako akákoľvek iná identita, aj disciplinárna identita zahŕňa vnímanie seba samého a vnímanie zo strany ostatných ako určitého druhu osoby v rámci disciplinárnej oblasti (Kane, 2001).

Carlone a Johnson (2007) identifikujú tri dimenzie vedeckej identity: kompetenciu, výkon a uznanie. Tvrdia, že silná vedecká identita je spojená s poznaním seba samého a s tým, že danú konkrétnu osobu ostatní uznávajú ako „vedeckého človeka“ či „človeka zameraného na vedu“ resp. ako niekoho, kto má znalosti a pochopenie vedeckého obsahu a vykonáva (aplikuje) vedecké postupy.

Fyzikálna identita

Po tom, ako sme vysvetlili pojem identita a proces jej tvorby vrátane rozdelenia na akademickú a vedeckú identitu, prechádzame k pojmu fyzikálna identita spolu s jej jednotlivými dimenziami.

V kontexte nášho výskumu a v kontexte fyziky ako vedeckej disciplíny je fyzikálna identita definovaná spôsobom, ako študenti vnímajú samých seba vo vzťahu k fyzike pri nadobúdaní skúseností s fyzikou. Tieto skúsenosti formujú záujmy študentov a ich pocity uznania, čo následne ovplyvňuje ich disciplinárnu identitu, ktorá sa zameriava na oblasť fyziky. Napríklad, ak sa študenti začnú zaujímať o fyziku alebo ak sa budú cítiť uznávaní ako schopní robiť fyziku, pravdepodobne začnú vnímať fyziku ako súčasť seba samých. V jazyku študentov sa môžu označovať za „fyzika“ (Hazari, Dou, Sonnert, Sadler, 2022).

Hazari, Cass a Beattie (2015) poukazujú na to, že fyzikálna identita môže byť rôznorodou identitou. Môže byť sociálnou identitou (napr. v kontexte sociálnej štruktúry triedy – hodiny fyziky, laboratórne merania), osobnou identitou (napr. založenou na idiosynkratických (svojráznych) a jedinečných skúsenostiach v triede aj mimo nej) alebo niekde v rozmedzí tohto spektra. Keď v tomto článku používame termín „fyzikálna identita“, nemyslíme tým identitu (praktizujúceho) fyzika. Myslíme tým to, ako sa študenti označujú vo vzťahu k fyzike v kontexte svojich skúseností (väčšinou ako študenti fyziky). Inými slovami, fyzikálna identita sa vzťahuje na to, či sa daná osoba vníma ako „fyzik“ v dôsledku svojich skúseností s fyzikou.

Teoretický rámec, ktorý pre náš výskum používame, definuje fyzikálnu identitu zohľadnením konštruktov, ako je výkon, kompetencia, záujem, uznanie a príslušnosť k akademickému komunitu, ako ich uvádza vo svojej štúdii Hazari et al. (2020) odvolávajúc sa na literatúru o sociálnej psychológii (Lewis a kol., 2016; Trujillo a Tanner, 2014).

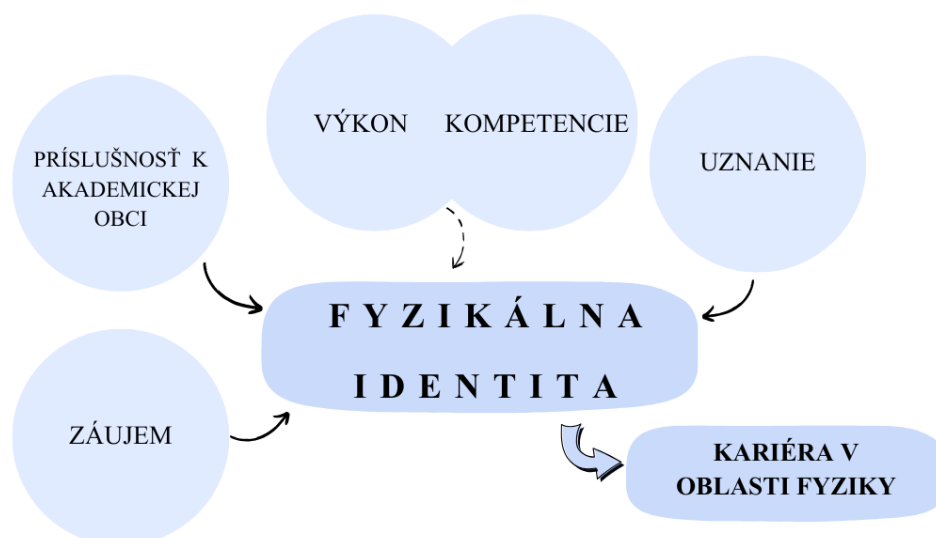
Dimenzia výkonu je kombinovaný konštrukt úzko spojený s dimenziou kompetencií. Táto oblasť predstavuje presvedčenie študentov o ich schopnosti porozumieť danému predmetu (fyzike) a vykonávať činnosti vo fyzike. Oblasť výkonu a kompetencií nie sú pre mnohých študentov jasne odlišiteľné a majú nepriamy vplyv na fyzikálnu identitu (Hazari, Chari, Potvin, Brewe, 2020). Dobrým ukazovateľom tejto oblasti sú známky a dosiahnuté výsledky študentov pre dimenziu výkonu, pre dimenziu kompetencií zas vedecké a matematické schopnosti či spôsobilosti vedeckej práce.

Záujem sa vzťahuje na študentovu túžbu alebo zvedavosť učiť sa daný predmet. Vo všeobecnosti má priamy vplyv na fyzikálnu identitu u študentskej populácie (Hazari, Chari, Potvin, Brewe, 2020). Ukazovatele, ktoré v tejto oblasti sledujeme sú jednotlivé oblasti fyziky (resp. matematiky); jednotlivé aktivity súvisiace s fyzikou, do ktorých sa študent zapája; vplyv rodinného prostredia; vnímanie atraktívnosti štúdia fyzikálne zameraného odboru; riešenie vlastného projektu/skúmanie vlastnej výskumnej otázky.

Dimenzia uznania obsahuje vnímanie toho, ako jedinec vníma seba samého vo vzťahu k danej vedeckej disciplíne a taktiež, ako iní vnímajú daného človeka vo vzťahu k danej oblasti. Uznanie má trvalý priamy vplyv na fyzikálnu identitu. Študenti, ktorí sa cítia schopní podávať výkony a kompetentní na vykonávanie činností súvisiacich s fyzikou, potrebujú byť uznaní alebo pocítiť záujem ostatných, aby mohli seba samých vnímať ako „človeka zameraného na fyziku“ (Hazari et al., 2020). Ukazovatele, ktoré v tejto dimenzii sledujeme, sú predovšetkým vnímanie seba samého ako osoby zameranej na fyziku; vnímanie zo strany druhých ako človeka zameraného na fyziku; nadobudnuté vedecké skúsenosti; pocit uznania zo strany druhých.

Poslednou sledovanou oblasťou (dimenziou) je oblasť príslušnosti k akademickej obci (ku komunite fyzikov alebo vedeckej komunite). Túto oblasť možno opísať pocitom spolupatričnosti, ktorý je definovaný ako vnímanie zapadnutia konkrétneho jedinca do fyzikálnej komunity alebo necítienia sa byť z tejto komunity vylúčený. Ukazuje sa, že dimenzia príslušnosti má priamy vplyv na fyzikálnu identitu predovšetkým vo vyšších ročníkoch strednej školy a počas štúdia na vysokej škole (Hazari, Chari, Potvin, Brewe, 2020). Mnohé práce v sociálnej psychológii zistili, že pocit spolupatričnosti je dôležitý pre seba-ponímanie a zotrvanie študentov bakalárskeho štúdia v započatom štúdiu (Lewis a kol., 2016; Trujillo a Tanner, 2014). Zistilo sa, že nižší pocit spolupatričnosti má negatívne dôsledky pre akademickú angažovanosť, hodnotenie akademických úloh a výkon v disciplinárnych kurzoch, čo môže následne negatívne ovplyvniť konštrukciu disciplinárnej identity študentov (Carlone a Johnson 2007). Faktory, ktoré v tejto oblasti sledujeme, sú pocit spolupatričnosti; vnímanie zapadnutia do fyzikálnej komunity; necítienia sa byť z vylúčený z fyzikálnej komunity; angažovanosť v aktivitách akademického spoločenstva; zapojenie sa ako vedecká či pedagogická pomocná sila.

Pri skúmaní úrovne fyzikálnej identity študentov fyzikálnych odborov na FMFI UK v Bratislave sa primárne zameriavame na oblasť fyziky a sekundárne na oblasť matematiky, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou fyziky a jej používaným jazykom. Jednotlivé dimenzie fyzikálnej identity znázorňuje obrázok 3.



Obrázok 3 : Znáozornenie jednotlivých dimenzií fyzikálnej identity

METÓDA VÝSKUMU

Naša štúdia vychádza z dát poskytnutých začínajúcimi študentami prvého ročníka bakalárskeho stupňa fyzikálnych odborov na FMFI UK v Bratislave, ktorí nastúpili na štúdium v akademickom roku 2025/2026. Dotazníkový prieskum v prvom roku vysokoškolského štúdia je zameraný na identifikáciu a skúmanie faktorov, ktoré študentov viedli k rozhodnutiu študovať fyzikálny odbor, pričom našim zámerom je skúmať vplyv faktorov participujúcich na tvorbe fyzikálnej identity študentov. Študenti fyzikálnych študijných programov budú oslovení postupne každý rok od ich prvého ročníka bakalárskeho štúdia až po tretí ročník bakalárskeho štúdia, aby sme dokázali efektívne mapovať vývin ich fyzikálnej identity a proces adaptácie na vysokoškolské štúdium, univerzitné prostredie a príslušnosť k akademickému komunite. Dotazníkový prieskum predstavuje zmiešaný kvalitatívno-quantitatívny prístup. Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme použili dotazník PRiSE⁴⁶ vytvorený v oddelení vedeckého vzdelávania na *Harward-Smithsonian Centre for Astrophysics*, ktorý sme upravili, aby čo najlepšie vyhovoval potrebám nášho výskumu a podmienkam SR.

Samotné vyplnenie dotazníka zabralo respondentom 25-30 minút. Respondenti si mohli dotazník vziať na vyplnenie domov, vďaka čomu ho nemuseli vyplniť celý naraz. Respondenti hodnotili konkrétne faktory na škále od 1 po 6, kde 1 znamenala najmenej dôležité a 6 úplne dôležité z hľadiska respondentov. Likertova škála s párnym počtom stupňov bola zvolená z dôvodu, aby respondenti nemohli zaujať neutrálnu prostrednú pozíciu. Tento spôsob hodnotenia bol použitý pri hodnotení ponúknutých tvrdení všeobecne, nielen pre faktory ovplyvňujúce výber kariéry. Vzhľadom na rozsiahly charakter dotazníka a charakter jednotlivých dotazníkových položiek sme sa rozhodli použiť papierovú verziu.

⁴⁶ Dotazník je možné si pozrieť online na adrese: <https://lweb.cfa.harvard.edu/sed/projects/PRiSE_survey_proof.pdf>

Ciele výskumu

Primárnym cieľom prvej fázy nášho výskumu je zmapovať úroveň fyzikálnej identity nastupujúcich študentov fyzikálneho zamerania na bakalárske štúdium na FMFI UK v Bratislave. Naším zámerom je nájsť odpovede na nami stanovené výskumné otázky: „*Aká je úroveň fyzikálnej identity nastupujúcich študentov fyzikálnych odborov bakalárskeho stupňa na FMFI UK v Bratislave? Ktoré faktory najviac prispeli k rozhodnutiu študovať fyzikálny odbor na FMFI UK v Bratislave?*“.

Metodika výskumu

Zber výskumných dát prebiehal dotazníkovou formou. *Harward-Smithsonian Centre for Astrophysics* nám udelil povolenie na úpravu a následné použitie nimi vytvoreného dotazníka PRiSE. Pred samotnou distribúciou dotazníkov medzi študentmi sme oboznámili etickú komisiu FMFI UK o našom zámere a vyžiadali sme si od nich súhlas s realizáciou tohto výskumu.

Dotazník nebol anonymný z dôvodu potreby párovania dát v budúcnosti s cieľom efektívne mapovať zmeny vo fyzikálnej identite zapojených študentov. Respondenti odpovedali na základe dobrovoľnosti po oboznámení sa s cieľom výskumu. Získané dáta boli následne prevedené do digitálnej podoby, ktorá umožňuje ich kvalitatívne i kvantitatívne spracovanie. V tomto príspevku prinášame výsledky prvej analýzy získaných dát.

Dotazník

Dotazník obsahoval 60 otázok s výberom odpovede, pričom spravidla sme respondentom ponechali aj možnosť zvoliť odpoveď iné a bližšie ju charakterizovať. Jedna otázka bola formulovaná ako otvorená. Jednotlivé otázky dotazníka sú rozdelené do šiestich veľkých tematických okruhov.

Prvá tematická oblasť dotazníka bola zameraná na profesijné preferencie respondentov. Táto časť obsahovala dve rozsiahle otázky. V prvej sme sa respondentov pýtali na ich kariérne predstavy počas základnej školy, na začiatku a na konci strednej školy a krátko po nástupe na vysokoškolské štúdium. Druhá otázka bola zameraná na hodnotenie konkrétnych faktorov, ktoré považujú respondenti za dôležité z hľadiska ich budúcej kariéry.

Stredoškolské pozadie. Tento tematický okruh obsahoval 24 otázok. V nich sme sa respondentov pýtali na ich stredoškolské pozadie – dosiahnuté výsledky na strednej škole, zapájanie sa do matematických, fyzikálnych alebo prírodovedných súťaží. Tiež sme zisťovali ich zameranie maturitnej skúšky, spôsob výučby matematiky a fyziky na nimi navštevovanej strednej škole, navštevovaný typ strednej školy, subjektívne hodnotenie ľudskej a odbornej stránky ich stredoškolského učiteľa matematiky a fyziky, ďalej sme zisťovali typy otázok a zadanie stredoškolských testov a písomiek, či množstvo času, ktorý ako stredoškooláci venovali príprave na fyziku, resp. matematiku.

Tretia tematická oblasť bola zameraná na oblasť záujmu respondentov o vedu vrátane ich

postojov súvisiacich s vedou. Táto oblasť bola v dotazníku zastúpená 12 otázkami. V otázkach respondenti odpovedali, kedy mali svoju prvú reflektovanú vedeckú skúsenosť a ako ju hodnotia. V nasledujúcich otázkach sme zisťovali, akým vedeckým aktivitám sa venovali počas detstva a dospievania, aký je ich všeobecný záujem o konkrétne oblasti fyziky, aké je ich vnímanie seba samých z hľadiska ich osobnosti či matematických a fyzikálnych schopností a aký je podľa ich názoru účel vedy.

Štvrtá oblasť sa tematicky zameriavala na osobu respondenta a jeho rodinné prostredie. Pozostávala z dvanástich otázok. V nich respondenti hodnotili vplyv rodinného prostredia na ich záujem o vedu, vplyv možnosti získať odborové štipendium na ich voľbu študovať fyzikálny odbor na vysokej škole. Tiež sme sa pýtali na vzdelanie ich rodičov a postoj ich rodičov k vede, či na prípadný vzor, ktorý priamo alebo nepriamo ovplyvnil ich voľbu začať študovať fyziku.

Predposledná časť dotazníkových položiek sa týkala procesu výberu vysokej školy. V tejto časti sme sa pýtali na faktory, ktoré ovplyvnili ich výber študijného programu a konkrétnej vysokej školy. Zisťovali sme konkrétne skutočnosti, ktoré boli pre respondentov náročné pri ich voľbe vysokoškolského štúdia aj faktory, ktorý im proces výberu vysokoškolského štúdia uľahčili. Jedna otázka bola zameraná na informačné zdroje, z ktorých čerpali informácie o potenciálnej vysokej škole a preferovanom študijnom odbore. Posledná otázka smerovala k očakávaniam respondentov týkajúcich sa ich vysokoškolského štúdia.

Posledná časť dotazníka sa tematicky uberala smerom k doterajšiemu akademickému rozvoju respondentov a celá bola zameraná na oblasť akademickej príslušnosti a príslušnosti ku komunite fyzikov resp. študentov fyziky. Táto časť obsahovala dve otázky. Prvá sa týkala pocitu spolupatričnosti, druhá úrovne akademickej sebadôvery respondentov.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorí 53 študentov bakalárskeho stupňa študijných programov súvisiacich s fyzikou. Celkovo sme oslovili 87 študentov študujúcich vo všetkých fyzikálnych odboroch v prvom ročníku bakalárskeho stupňa na FMFI UK v Bratislave, ktorí nastúpili na štúdium v septembri 2025. Zapojenie 53 respondentov predstavuje 61% návratnosť dotazníkov.

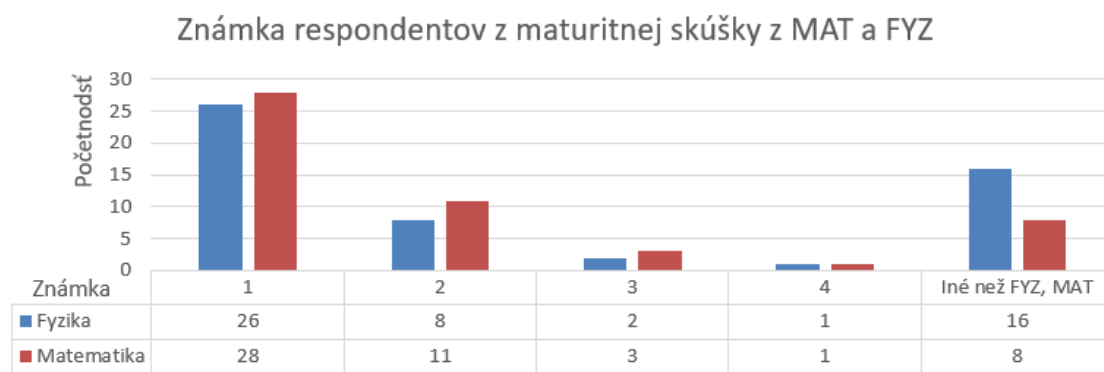
Výskumná vzorka pozostávala z 27 mužov (51%) a 26 žien (49%). V štandardnej trojročnej dennej forme štúdia bolo 37 študentov (70%), ostatných 16 respondentov (30%) študovalo v štvorročnom dennom konverznom študijnom programe. Konverzný študijný program je štvorročný program odvodený od trojročného študijného programu. Program je určený pre absolventov strednej školy, u ktorých rozsah a kvalita vedomostí nenapĺňa dostatočne predpoklady pre úspešné trojročné bakalárske štúdium (najmä v prípadoch, keď študent neabsolvoval maturitnú skúšku z profilových predmetov študijného programu). Zo Slovenska pochádzalo 40 respondentov (75%), zvyšných 13 respondentov bolo pôvodom z Ukrajiny (25%). Zastúpenie jednotlivých študijných programov uvádzame pre lepšiu prehľadnosť v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Rozdelenie respondentov podľa študijného odboru

Študijný odbor	Počet respondentov	Percentuálne zastúpenie v rámci vzorky (N=53)	Percentuálne zastúpenie v rámci študijného programu
Fyzika – konverzný študijný program	8	15,09 %	80%
Obnoviteľné zdroje – konverzný študijný program	3	5,66 %	60%
Technická fyzika – konverzný študijný program	5	9,43 %	83,33 %
Fyzika	25	47,17 %	60,97 %
Technická fyzika	2	3,77 %	66,67 %
Biomedicínska fyzika	2	3,77%	28,5 %
Učiteľstvo fyziky v kombinácii	8	15,09 %	88,89 %
Spolu	53	100 %	-

Zastúpenie maturantov z fyziky vo výskumnej vzorke bolo 37, čo predstavuje takmer 70 % zo všetkých respondentov. 29 respondentov (78,4%) uviedlo, že maturovali v roku 2025, piati (13,5%) uviedli rok maturitnej skúšky 2024, a v rokoch 2021 a 2022 maturovalo po jednom respondentovi (2,7%). Jeden respondent neuviedol rok maturitnej skúšky. Sedemnásti respondenti (46%) uviedli, že nematurovali z fyziky. Z matematiky maturovalo 45 respondentov, čo zodpovedá približne 85 %. Počet respondentov, ktorí maturovali z matematiky aj fyziky v roku 2025, bol 28 (62,2%). Vo výskumnej vzorke bol jeden respondent, ktorý maturoval v roku 2025 len z fyziky. Maturitnú skúšku z matematiky aj z fyziky v roku 2024 zložili 5 respondenti a v rokoch 2021 a 2022 maturovalo z matematiky aj fyziky po jednom respondentovi. Desiati respondenti, ktorí maturovali z matematiky neuviedli rok maturitnej skúšky.

Dosiahnuté známky z maturitných skúšok respondentov z predmetov fyziky a matematika zobrazuje obrázok 4. Celkové výsledné priemerné hodnotenie z oboch predmetov (fyzika aj matematika) ukazuje na rozvinutú dimenziu výkonu a kompetencií v rámci fyzikálnej identity. Priemerná percentuálna úspešnosť z externej časti maturitnej skúšky z matematiky bola u respondentov 67,78 %. Testovanie SCIO z matematiky absolvovalo pred nástupom na vysokoškolské štúdium 20 respondentov, pričom priemerný výsledok testovania bol 62,3 %.



Obrázok 4 : Známky respondentov z maturitnej skúšky z fyziky a matematiky

Úplné stredné všeobecné vzdelanie deklarovalo 46 respondentov, z nich traja nadobudli toto vzdelanie na Ukrajine. Strednú odbornú školu alebo ekvivalentný typ školy v zahraničí navštevovali 8 zúčastnení.

VÝBER PREDBEŽNÝCH ZISTENÍ

V tabuľke 2 uvádzame hodnotenie konkrétnych faktorov, ktoré respondenti považovali za dôležité z hľadiska ich budúcej kariéry. Respondenti hodnotili konkrétne faktory na škále od 1 po 6, kde 1 znamenala najmenej dôležité a 6 úplne dôležité z hľadiska respondentov. Respondenti pokladajú za najdôležitejšie pre svoju budúcu kariéru využívanie svojich talentov a schopností (v priemere 5,22 bodu), sebarozvoj prostredníctvom rozvíjania a nadobúdania nových vedomostí a zručností (v priemere 5,05 bodu) a robenia vlastných rozhodnutí (v priemere 4,88 bodu). Na opačnej strane spektra sa objavili faktory, ktoré respondenti vo svojej kariére považujú za najmenej dôležité. Patria k nim popularita získaná vykonaním profesie (v priemere 1,69 bodu), riadenie podriadených (v priemere 2,14 bodu) a ľahkosť vykonávanej práce (v priemere 2,51 bodu). Všetky ďalšie faktory získali v priemere aspoň 4 body s výnimkou faktorov „práca s ľuďmi, nie s predmetmi“, ktorý získal priemerné hodnotenie 3,19 bodu zo 6 a faktoru „dostatok pracovných príležitostí“ s bodovým ziskom 3,97. Na základe našich zistení si dovoľujeme vysloviť predbežný záver, že študenti fyzikálneho zamerania na FMFI UK v Bratislave kladú v oblasti kariéry do popredia rozvoj svojich kognitívnych schopností, sebarealizáciu, profesijný rozvoj a autonómiu. Naopak v úradí ich kariérnych plánov stojí spoločenský status, manažérska zodpovednosť a nízka pracovná náročnosť. Uvedené zistenia možno interpretovať v kontexte charakteru riešenia matematických a fyzikálnych úloh, ktoré si vyžadujú aktívne objavovanie nových zákonitostí a podporujú rozvoj tvorivosti a sebarozvoja. Pocit uspokojenia plynúci z úspešného vyriešenia náročných problémov by mohol vysvetľovať nižšiu mieru významu, ktorú respondenti pripisujú faktorom, ako je vysoký spoločenský status, riadenie druhých alebo nízka pracovná záťaž.

Tabuľka 2: Hodnotenie dôležitosti vybraných faktorov pre budúcu kariéru respondentov

Faktor	Priemerné

	bodové hodnotenie faktora zo strany respondentov
Zarábanie peňazí	4,10
Popularita získaná vykonávaním profesie	1,69
Pomoc druhým	4,44
Riadenie podriadených	2,14
Istota zamestnania	4,41
Práca s ľuďmi a nie s predmetmi	3,19
Tvorenie a vymýšľanie nových vecí	4,33
Rozvíjanie nových vedomostí a zručností	5,05
Dostatok času pre rodinu	4,61
Dostatok času pre seba a priateľov	4,41
Robenie vlastných rozhodnutí	4,88
Lahká práca	2,51
Vzrušujúca práca	4,43
Využívanie svojich talentov a schopností	5,22
Dostatok pracovných príležitostí	3,97

V druhej časť dotazníka zameranej na stredoškolské vzdelávanie a skúsenosti respondentov. Odpovede respondentov naznačujú, že najfrekvencovanejšou vyučovacou metódou na hodinách fyziky bol frontálny výklad učiteľa. Až 38 respondentov (72 %) uviedlo, že táto forma výučby bola na hodinách fyziky zastúpená vždy. Samostatnú prácu počas vyučovacích hodín fyziky minimálne raz týždenne zažívalo 20 respondentov (38 %). Pravidelné vysvetľovanie učiva spolužiakom, aspoň raz mesačne, deklarovalo 23 respondentov (43 %). Sledovanie vedeckých videí alebo dokumentárnych filmov bolo na hodinách fyziky realizované aspoň raz mesačne u 21 respondentov. Naopak, fyzikálne exkurzie sa vo vyučovaní vyskytovali len výnimočne; 21 respondentov uviedlo, že sa počas celého stredoškolského štúdia fyziky nezúčastnili na žiadnej fyzikálnej exkurzii, pričom ďalších 29 respondentov ich absolvovalo len veľmi zriedkavo. Podobne aj popularizačné prednášky z fyziky realizované prostredníctvom hosťujúcich odborníkov, boli zastúpené minimálne, keďže 39 respondentov ich na strednej škole nezažilo vôbec a 11 len výnimočne. Možno teda usudzovať, že spôsob výučby fyziky na strednej škole mal vplyv na budovanie ich fyzikálnej identity. Je pravdepodobné, že fyzikálne exkurzie nezohrali významnú rolu pri budovaní fyzikálnej identity respondentov.

Z odpovedí vyplynulo, že prevládajúcou charakteristikou stredoškolského kurzu fyziky bol dôraz učiteľov na konceptuálne porozumenie preberaného učiva (v priemere 4,35). S uvedenou skutočnosťou korešponduje, že memorovanie faktov získalo menšie bodové hodnotenie (v priemere 3,89). Experimenty a vedecká práca získali prekvapivo najnižšie bodové hodnotenie

(v priemere iba 2,92). To však môže byť spôsobené aj nedostatočným materiálno-technickým vybavením škôl – absenciou fyzikálnych laboratórií a potrebných pomôcok. Hoci experimenty, vedecká práca a laboratórne merania neboli v stredoškolskej výučbe dominantné, podľa priemerného bodového hodnotenia sa približne polovica laboratórnych cvičení priamo dotýkala presvedčenia respondentov alebo ich názoru na svet a jeho fungovanie. Tento záver sme vyslovili na základe výsledného priemerného bodového skóre v tejto oblasti – 3,32 bodu zo 6. Aj vo výučbe matematiky na SŠ navštevovanej respondentami dominovalo konceptuálne porozumenie s priemerným bodovým ziskom 4,35. Memorovanie bolo vo vyučovaní matematiky zastúpenie mierne menej ako vo vyučovaní fyziky (v priemere 3,59).

Výsledky prieskumu zároveň poukazujú na možný vplyv osobnostných charakteristík učiteľa na žiakov. Odborná stránka učiteľa fyziky dosiahla priemerné hodnotenie 5,14 bodu zo 6, pričom rovnaké hodnotenie bolo zaznamenané aj v prípade učiteľa matematiky. Ľudská stránka učiteľa fyziky bola hodnotená priemerom 5,24 bodu zo 6, zatiaľ čo u učiteľa matematiky dosiahlo výsledné skóre hodnotu 4,97 bodu.

Priemerná týždenná príprava respondentov na hodiny fyziky bola 42,3 minút a na hodiny matematiky 38,51 minút. Až 26 respondentov uviedlo, že na hodinách fyziky vôbec nepoužívali učebnicu alebo pracovný zošit a 28 respondentov uviedlo rovnakú odpoveď na učebnicu/pracovný zošit z matematiky.

Záujmy a postoje súvisiace s vedou

Z hľadiska časového ukotvenia prvej reflektovanej vedeckej skúsenosti sa ukázalo, že 11 respondentov ju nadobudlo už v predškolskom období, resp. počas dochádzky do materskej školy. Na úrovni primárneho vzdelávania (1. stupeň ZŠ) bola táto skúsenosť nadobudnutá u 9 respondentov, zatiaľ čo najvyšší počet respondentov (18) uviedol jej nadobudnutie na druhom stupni základnej školy. V období stredoškolského vzdelávania zaznamenalo svoju prvú reflektovanú vedeckú skúsenosť 12 respondentov a traja neuviedli obdobie nadobudnutia prvej vedeckej skúsenosti. Na škále od 1 do 4, kde 1 znamená silne negatívna skúsenosť a 4 znamená silne pozitívna skúsenosť, ohodnotili respondenti svoju prvú vedeckú skúsenosť priemerným hodnotením 3,25. Toto hodnotenie svedčí o pozitívnej skúsenosti. Iba traja respondenti zvolili v tejto otázke hodnotenie 2, čiže negatívna skúsenosť.

V rámci vedeckých aktivít, ktorým sa respondenti venovali v období dospievania, dominovalo pozorovanie prírody a prírodných javov, pričom túto činnosť uviedlo až 49 respondentov. Druhou najčastejšie zastúpenou aktivitou bolo experimentovanie s mechanickými zariadeniami, ktorému sa v danom období venovalo 42 respondentov. Záujem o pozorovanie alebo štúdium hviezd a iných astronomických objektov deklarovalo 39 respondentov, zatiaľ čo interakciu s elektrickými zariadeniami uviedlo 30 respondentov. Najmenej zastúpenou aktivitou bolo sledovanie správania živočíchov, ako napríklad letu vtákov či plávania rýb, ktorému sa počas dospievania venovalo 29 respondentov. Z iných aktivít smerujúcich pozornosť respondentov k vede sa objavili aktivity súvisiace so zvukom, vlnením a optikou, konštrukcia a fungovanie strojov (autá, lietadlá, lode,...), tepelné javy a jeden respondent uviedol sledovanie dokumentárnych filmov o mostoch a či iných inžinierskych stavbách.

Najviac respondentov sa zapojilo do prírodovednej olympiády (okrem fyziky), z fyzikálnych súťaží má najsilnejšie zastúpenie fyzikálna olympiáda, z oblasti matematiky matematický klokan. Viac ako polovica respondentov sa počas strednej školy zapojila do doučovania iných žiakov. Prekvapivé je, že počet zapojení sa do fyzikálnych súťaží (38) je takmer o polovicu menší ako počet zapojení sa do riešenia matematických súťaží (65). Do žiadnej z uvedených mimoškolských aktivít sa počas strednej školy nezapojili len traja respondenti. Iba do doučovania sa zapojil jeden respondent. V priemere sa jeden respondent zapojil do troch aktivít. Do možnosti „iné“ dopísal jeden respondent súťaž „Čo vieš o hviezdach“ a jeden respondent z Ukrajiny matematickú súťaž nevedeckých prác s názvom „Malá akadémia vied“. Pre lepšiu prehľadnosť uvádzame zapojenie sa respondentov do jednotlivých fyzikálnych a matematických súťaží a doučovania v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Zapojenie sa respondentov do súťaží a doučovania počas SŠ

Študijný odbor	Počet respondentov	Percentuálne zastúpenie (N=53)
Korešpondenčný fyzikálny seminár	10	18,86 %
Turnaj mladých fyzikov	3	5,66 %
Fyzikálna olympiáda	13	24,53 %
Astronomická olympiáda	2	3,77 %
Fyzikálny náboj	10	18,87 %
Prírodovedná olympiáda okrem fyziky	15	28,3 %
Korešpondenčný seminár z matematiky	8	15,09 %
Pytagoriáda	13	24,53 %
Matematický klokan	24	45,28 %
Matematická olympiáda	20	37,74 %
Matematický náboj	7	13,2 %
Doučovanie (napr. spolužiakov)	30	56,6 %

Úroveň všeobecného záujmu respondentov o fyziku bola skúmaná prostredníctvom ich preferencií vo vzťahu k jednotlivým oblastiam fyziky. Dosiahnuté priemerné bodové skóre na úrovni 4,01 zo 6 poukazuje na zvýšený záujem respondentov o fyziku ako vednú disciplínu. To poukazuje na podstatnú časť fyzikálnej identity – záujem. V rámci jednotlivých oblastí fyziky bola najvyššie hodnotená oblasť relativity a modernej fyziky, ktorá dosiahla priemernú hodnotu 4,57 bodu. Toto zistenie je miernym prekvapením, keďže ide o oblasť fyziky, ktorá sa bežne v stredoškolskom fyzikálnom kurze nevyskytuje alebo len vo veľmi obmedzenej miere.

Nasledovala atómová a jadrová fyzika s priemerným skóre 4,38 bodu a mechanika, ktorá bola hodnotená priemerom 4,27 bodu. Strednú úroveň záujmu vykazovali oblasti optiky a vlnenia s priemerným hodnotením 3,81 bodu a molekulovej fyziky s hodnotou 3,65 bodu. Najnižší záujem respondenti prejavili o oblasť histórie fyziky a jej osobností, ktorá dosiahla priemerné bodové skóre 3,27 bodu.

Z hľadiska sebavnímania respondenti vyjadrili vlastnú túžbu po tom, aby boli druhými vnímaní ako osoby zamerané na fyziku resp. matematiku. Preferované hodnotenie vlastnej osoby ako človeka zameraného na fyziku (matematiku) na stupnici od 1 do 6, kde 1 znamená „vôbec nie“ a 6 „áno, veľmi“, je výsledné priemerné skóre na úrovni 4,84 pre túžbu vnímania zo strany druhých ako človeka zameraného na fyziku a 4,03 ako človeka zameraného na matematiku. Z hľadiska vlastného sebavnímania je výsledné skóre 4,54 bodu ako človeka zameraného na fyziku a 3,95 na matematiku. Subjektívne hodnotenie respondentov, ako vnímajú ich zameranie na fyziku (matematiku) ich rodičia a priatelia, je na úrovni 4,89 pre fyziku a 4,46 pre matematiku. Subjektívne vnímanie vlastnej osoby zameranej fyzikálne (matematicky) zo strany ich učiteľa prírodovedného predmetu dosiahlo skóre 4,62 bodu v prípade fyzikálneho zamerania a 4,51 v prípade matematického zamerania. Z uvedeného vyplýva, že respondenti vnímajú vlastnú príslušnosť k fyzike resp. matematike a tým deklarujú rozvinutú dimenziu uznania. Je zaujímavé, že túžba byť takto vnímaný ostatnými je silnejšia ako vlastné sebavnímanie – bodové skóre vnímania druhými je vyššie ako pri vnímaní seba samého.

ĎALŠÍ PLÁN VÝSKUMU

V priebehu akademického roku 2025/2026 chceme rozšíriť výskumnú vzorku o študentov vybraných technických odborov Žilinskej univerzity v Žiline (ŽU). Chceme zmapovať úroveň a následný vývoj vedeckej (technickej) identity študentov odborov s technickým zameraním na ŽU. Ďalším zámerom je pokúsiť sa identifikovať špecifiká v identite študentov fyziky FMFI UK v Bratislave v porovnaní so študentami technického zamerania študentov ŽU. Študentov ŽU chceme osloviť prostredníctvom toho istého dotazníka, ako v prípade študentov FMFI UK, ktorý upravíme zohľadnením zamerania študentov ŽU.

V priebehu letného semestra akademického roku 2025/2026 tiež plánujeme osloviť študentov, ktorí predčasne ukončili svoje štúdium na FMFI UK. Cieľom bude skúmať príčiny predčasného ukončenia štúdia. Zámerom tohto prieskumu bude skúmať a identifikovať faktory, ktoré vplývajú na ich rozhodnutie predčasne ukončiť štúdium fyziky a príbuzných odborov. Podobné zisťovanie chceme opakovať každý rok.

V nasledujúcom akademickom roku 2026/2027 chceme osloviť študentov 2. ročníka, ktorí nastúpili na štúdium v predchádzajúcom akademickom roku. Cieľom nášho prieskumu bude zistiť úroveň fyzikálnej identity po prvom roku vysokoškolského štúdia fyziky. Zámerom nášho zisťovania identifikovať faktory, ktoré vplývajú na prehĺbenie alebo oslabenie fyzikálnej identity. Študentov druhého ročníka plánujeme osloviť jedenkrát v priebehu akademického roka. Rovnaké zisťovanie plánujeme realizovať aj na vzorke študentov ŽU s cieľom zistiť úroveň vedeckej (technickej) identity po prvom roku vysokoškolského štúdia technického

odboru. Zámerom bude identifikovať faktory, ktoré vplývajú na prehĺbenie alebo oslabenie technickej identity. Zároveň chceme osloviť nových prvákov, aby sme získali väčšiu výskumnú vzorku s možnosťou porovnať špecifická úrovně vstupných faktorov jednotlivých fyzikálnych odborov.

V akademickom roku 2027/2028 plánujeme osloviť študentov tretieho ročníka bakalárskeho štúdia, ktorí nastúpili na štúdium v akademickom roku 2025/2026. Študentov plánujeme osloviť dvakrát – na začiatku a na konci akademického roka. Cieľom tohto prieskumu je skúmať vplyv vlastnej výskumnej činnosti študentov na ich vnímanie a úroveň fyzikálnej identity. Zámerom tohto posledného prieskumu bude zhodnotiť vplyv participácie na fyzikálnom výskume pri písaní bakalárskej práce, výskumných seminárnych prác a zapojenia sa ako vedeckej alebo pedagogickej pomocnej sily počas bakalárskeho štúdia na úroveň fyzikálnej identity študentov, na príslušnosť k akademickej obci a končiaci proces adaptácie na prostredie vysokej školy. Rovnaký prieskum plánujeme zrealizovať aj medzi študentami tretieho ročníka ŽU, pričom chceme zhodnotiť vplyv ich odbornej činnosti na úroveň ich technickej identity a zhodnotiť vplyv jednotlivých aktivít na úroveň ich technickej identity.

V rámci posledného zisťovania sa plánujeme zamerať aj na voľbu študentov pokračovať v nadväzujúcom stupni štúdia, vrátane identifikácie faktorov, ktoré predikujú rozhodnutie nepokračovať v štúdiu v nadväzujúcom magisterskom/inžinierskom študijnom programe, alebo faktorov, ktoré by sa mohli podieľať na zmene študijného programu, fakulty, či univerzity.

ZÁVER

V predložennom príspevku boli prezentované prvotné, nezovšeobecniteľné výsledky výskumu realizovaného na vzorke študentov prvého ročníka fyzikálnych odborov FMFI UK v Bratislave, ktorí nastúpili na štúdium fyziky v akademickom roku 2025/2026. Primárnym cieľom bolo preskúmať úroveň ich fyzikálnej identity a identifikovať kľúčové faktory ovplyvňujúce ich voľbu študijného zamerania.

Zistenia naznačujú, že študenti fyziky na FMFI UK v Bratislave preferujú kariérne faktory súvisiace so sebarealizáciou, profesijným rozvojom a autonómiou, pričom spoločenský status, riadiace pozície či nízka pracovná náročnosť neboli považované za dôležité. Predbežné závery ďalej naznačujú, že fyzikálna identita sa začína formovať už pred nástupom na vysokoškolské štúdium. Prekvapivým zistením je relatívne nízke zastúpenie fyzikálnych súťaží a olympiád medzi stredoškolskými aktivitami respondentov napriek ich fyzikálnemu zameraniu.

Významnú rolu v procese voľby štúdia zohráva osobnosť stredoškolského učiteľa; respondenti vysoko pozitívne hodnotili odbornú aj ľudskú stránku svojich pedagógov fyziky a matematiky. V rámci štruktúry fyzikálnej identity dominuje dimenzia uznania (vysoké sebavnímanie a vnímanie druhými ako jedincov zameraných na fyziku) a dimenzia záujmu (vysoký celkový záujem o fyziku a jej jednotlivé oblasti). Rozvinutie dimenzie výkonu a kompetencií sa prejavuje vo výborných študijných výsledkoch zo strednej školy.

Pri tvorbe vedeckej a následne fyzikálnej identity zohrávajú dôležitú úlohu skúsenosti. Máme za to, že prvá reflektovaná vedecká skúsenosť, ktorá je pozitívne hodnotená, pozitívne vplýva

na vedeckú identitu; môže vyvolať nadšenie či záujem venovať sa odboru, s ktorým táto skúsenosť bezprostredne súvisí.

Práca bola podporená a je súčasťou projektu KEGA 003UK-4/2025 „Súčasná veda o učení sa v kontexte prípravy budúcich učiteľov fyziky“.

Literatúra

ANCTIL, T. M., ISHIKAWA, M. E., SCOTT, A. T. 2008. Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. [online]. In *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 164–174. Podľa KANE, J.M. (2001). Young African American children constructing academic and disciplinary identities in an urban science classroom In: *Science education*. Volume 96, Issue 3. May 2012. Pages 457-487. Dostupné na internete <<https://doi.org/10.1002/sce.20483>>.

BURKE, P. J., HOELTER, J. W. 1988. Identity and sex-race differences in educational and occupational aspirations formation. [online]. In *Social Science Research*, 17, 29–47. Podľa GRAHAM, A., ANDERSON, K. A. 2008. “I have to be three steps ahead”: Academically gifted African American male students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review*, Volume 40, Pages. 472–499. Dostupné na internete: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11256-008-0088-8?utm_source=wiley&getft_integrator=wiley>.

CARLONE, H. B., JOHNSON, A. 2007. Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. [online]. In *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 44, Pages 1187–1218. Dostupné na internete: <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/H_Carlone_Understanding_2007.pdf>.

DAVIDSON, A. L. 1996. Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement. [online]. Albany: State University of New York Press. Podľa KANE, J.M. 2001, Young African American children constructing academic and disciplinary identities in an urban science classroom. In: *Science education*. Volume 96, Issue 3. May 2012. Pages 457-487. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/sce.20483>>.

GRAHAM, A., ANDERSON, K. A. 2008. “I have to be three steps ahead”: Academically gifted African American male students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. [online]. In *Urban Review*, Volume 40, Pages 472–499. Dostupné na internete: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11256-008-0088-8?utm_source=wiley&getft_integrator=wiley>.

HAZARI, Z., CASS, Ch. BEATTIE, C., 2015. Obscuring power structures in the physics classroom: Linking teacher positioning, student engagement, and physics identity development [online]. In: *Journal of research in science teaching*. Volume. 52, No. 6, Pages 735–762. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/tea.21214>>.

HAZARI, Z., DOU, R., SONNERT, G., SADLER, P.M. 2022 Examining the relationship between informal science experiences and physics identity: Unrealized possibilities. [online].

In *Physical Review Physics Education Research*. Volume 18. Issue 1. Pages 010107, Year 2022. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.010107>>.

HAZARI, Z., CHARI, D., POTVIN, G., BREWE, E. 2020. The context dependence of physics identity: Examining the role of performance/competence, recognition, interest, and sense of belonging for lower and upper female physics undergraduates. [online]. In *Journal of Research in Science Teaching*. Volume 57. Issue 10. Pages 1583–1607. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/tea.21644>>.

KANE, J.M. 2001, Young African American children constructing academic and disciplinary identities in an urban science classroom. [online]. In: *Science education*. Volume 96, Issue 3. May 2012. Pages 457–487. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/sce.20483>>.

LEWIS, K. L., et. al. 2016. Fitting in or opting out: A review of key social-psychological factors influencing a sense of belonging for women in physics. [online]. In: *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 020110. Dostupné na internete: <<https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020110>>.

SFARD, A., PRUSAK, A., 2005. Telling identities: In Research of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. [online]. In *Educational Researcher*, Volume 34. Issue 4. 14–22. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>>.

TONSO, K. L. 2006. Student engineers and engineer identity: Campus engineer identities as figured world. [online]. In *Cultural Studies of Science Education*, 1, 273–307. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1007/s11422-005-9009-2>>.

TRUJILLO, G., TANNER, K. D. 2014. Considering the role of affect in learning: Monitoring students' self-efficacy, sense of belonging, and science identity. [online]. In: *CBE-Life Sciences Education*, Volume 13. No 1, Pages. 6–15. Dostupné na internete: <<https://www.lifescied.org/doi/full/10.1187/cbe.13-12-0241>>

TYTLER, R., OSBORNE, J. 2012. Student Attitudes and Aspirations Towards Science. [online]. In: *Second international handbook of Science Education*. Vydanie: 1, Kapitola: 41. s. 597–626. Dostupné na internete: <DOI:10.1007/978-1-4020-9041-7_41>.

VARELAS, M., KANE, J. M., WYLIE, C. D. 2011. Young African American children's representations of self, science, and school: Making sense of difference. [online]. In *Science Education*, Volume 95, Issue 95. Pages 824–851. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/sce.20447>>.

WORTHAM, S. 2001. Narrative in action: A strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press. [online]. Podľa Kane, J.M.: Young African American children constructing academic and disciplinary identities in an urban science classroom. In: *Science education*. Volume 96, Issue 3. May 2012. Pages 457–487. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/sce.20483>>.

Autor

Mgr. Bc. et Bc. Tomáš Rudinský

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave

Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava

e-mail: tomas.rudinsky@fmph.uniba.sk

TVORBA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA NA ZISŤOVANIE POSTOJOV UČITEĽOV FYZIKY K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU

Lívia Sobinovská

Viera Haverlíková

Abstrakt

Dokument Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, ktorý vydalo Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, opisuje šesť prioritných oblastí pre dlhodobý rozvoj inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní v Slovenskej republike. Dostupné metodiky podporujúce inkluzívne vzdelávanie v školách na Slovensku uvádzajú všeobecné odporúčania pre zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania v školách, nie však konkrétne pre jednotlivé vyučovacie predmety. Príspevok vychádza zo širšieho výskumu realizovaného v rámci dizertačnej práce, ktorý sa zameriava na fyzikálne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V príspevku sa zameriame na proces tvorby elektronického dotazníka, ktorým zisťujeme postoje učiteľov fyziky z praxe nižšieho sekundárneho vzdelávania k inkluzívnemu vzdelávaniu a potreby týchto učiteľov súvisiace so zabezpečovaním inkluzívneho vzdelávania. Uvedieme prvé výsledky pedagogického prieskumu a opíšeme, ako výsledky prieskumu tvoria východisko pre realizáciu ďalších krokov vo výskume dizertačnej práce.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, vyučovanie fyziky, postoje učiteľov, nižšie sekundárne vzdelávanie

ÚVOD

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky a ostatné inštitúcie v oblasti výchovy a vzdelávania reagujú na rastúcu diverzitu v spoločnosti a vydávajú usmernenia, podporné opatrenia a ostatné metodiky k dosiahnutiu zmeny v oblasti vzdelávania žiakov k inkluzívnemu vzdelávaniu.

V roku 2021 vláda Slovenskej republiky schválila dokument *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. Inkluzívne vzdelávanie je v tomto dokumente (MINEDU, 2021, s. 7) definované ako „vzdelávanie a výchova všetkých učiacich sa, realizované na základe rovnosti príležitostí a bez diskriminácie podľa pohlavia, pôvodu, etnickej, kultúrnej, náboženskej a jazykovej príslušnosti, socioekonomického statusu ich rodín, spôsobu života, zdravotného a emocionálneho stavu, úrovne nadania či príslušnosti k majoritnej alebo akejkoľvek minoritnej spoločenskej skupine. Vychádzajúc z humanistických princípov zabezpečuje právo na kvalitné vzdelanie, ktoré rešpektuje individuálne osobitosti jednotlivca, ako aj špecifiká vyplývajúce z jeho príslušnosti ku skupine. Personalizovaná podpora, vrátane odbornej a technicko-materiálovej, odstraňuje prekážky pri dosahovaní maximálneho osobnostného, sociálneho

i kognitívneho rozvoja každého dieťaťa, žiaka a študenta.“

S účinnosťou od 1. januára 2026 bola pôvodná definícia inkluzívneho vzdelávania v školskom zákone „spoločná výchova a vzdelávanie detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania, uskutočňovaná na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúca ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy alebo školského zariadenia“ rozšírená o „poskytovanie podpory každému s ohľadom na ich výchovno-vzdelávacie potreby, rešpektovania individuálnych osobitostí... a (*podporujúca ich aktívne zapojenie*) do spoločnosti“ (Zákon č. 245/2008 Z. z. §2 písm. ai).

Novelou zákona č. 245/2008, ktorá nadobudla účinnosť 30. mája 2023, došlo aj k zmene definície dieťaťa a žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nová definícia je oproti pôvodnej, založenej na vertikálnom členení do kategórií podľa znevýhodnenia, postihnutia a nadania, doplnená o „...(*poskytnutie podporného opatrenia vo výchove a vzdelávaní*) dieťaťa alebo žiakovi, ktorého zdravotný stav, sociálne podmienky, jazykové schopnosti, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia, emocionalita, tvorivosť alebo zručnosti vyžadujú poskytnutie podporného opatrenia“ (Zákon č. 245/2008 Z. z. § 2 písm. i).

Zmenou v školskom zákone (Zákon č. 245/2008) od 1. januára 2026 bola spresnená aj definícia zdravotne znevýhodneného žiaka v súlade s medzinárodnou zmluvou Dohovor o právach osôb so zdravotným znevýhodnením (Zákon č. 245/2008 Z. z. § 2 písm. k) a dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Zákon č. 245/2008 Z. z. § 2 písm. o).

Na základe dokumentu *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* boli vypracované akčné plány plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024 (MINEDU, 2022) a na roky 2025 – 2027 (MINEDU, 2024). Akčné plány pozostávajú zo šiestich oblastí:

1. inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia,
2. poradenský systém v školstve,
3. desegregácia vo výchove a vzdelávaní,
4. debarierizácia školského prostredia,
5. príprava a vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
6. destigmatizácia.

Jedným z cieľov v oblasti *Inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia* je vytvoriť systém podporných opatrení v inkluzívnom vzdelávaní. Školský zákon (Zákon č. 245/2008 Z. z. § 145a, ods. 2 a) – u)) vymedzuje v súčasnosti celkovo 21 skupín podporných opatrení. V *Katalógu podporných opatrení* (NIVAM, 2024) je opísané vertikálne členenie podporných opatrení a podrobné opisy jednotlivých skupín podporných opatrení vymedzených v zákone. Podporné opatrenia sú však formulované ako odporúčania na úpravy vo výchove a vzdelávaní vo všeobecnosti, nie špecificky zacielené na jednotlivé vyučovacie predmety.

Konkrétne podporné opatrenia zohľadňujúce ciele a obsah vyučovacieho predmetu je možné očakávať v metodikách inkluzívneho vzdelávania pre jednotlivé predmety. V zahraničí už vznikajú metodiky a odborné publikácie, ktoré opisujú praktické typy na zabezpečenie

inkluzívneho vzdelávania prírodovedných predmetov (Essex, 2023; IOP, 2023; Jackson-Summers, Mrakovcich, Gray et al., 2024). Inkluzívne vzdelávanie predpokladá aktívne zapojenie žiakov so znevýhodnením do vyučovacieho procesu, podporu spolupráce všetkých učiacich sa pri riešení problémových úloh prostredníctvom interaktívnych metód ako sú napríklad hry, projektové vyučovanie, experimentovanie či terénne aktivity (Tafari, Scala, Di Lorenzo, Gravino, 2024; Avdiu, Bektashi, Xhaferi, 2022; Castaneda, Lin, Hung et al., 2025; Rosero, Inga, 2025). Hoci viaceré zo zahraničných metodík je možné adaptovať na podmienky slovenského školstva, v záujme systematickej podpory učiteľov je nevyhnutné najprv zmapovať postoje slovenských učiteľov fyziky k inkluzívnemu vzdelávaniu a zistiť aký druh podpory je v tejto skupine učiteľov najžiadanejší.

SÚČASNÝ STAV – POSTOJE UČITEĽOV K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU

Postoje učiteľov k inklúzii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami predstavujú jeden z kľúčových faktorov úspešnej implementácie inkluzívneho vzdelávania (Boyle, Anderson, Allen, 2020; Dočkal, Dvoranová, Šutová, 2023). Z tohto dôvodu je problematika postojov učiteľov, ako aj ďalších aktérov školského prostredia, predmetom viacerých výskumných štúdií. Probanti výskumov zaberajúcich sa postojmi k inkluzívnemu vzdelávaniu sú predovšetkým skupiny učiteľov rôznych predmetov, triedni učitelia alebo špeciálni pedagógovia, nie skupina učiteľov jedného vyučovacieho predmetu. V tejto podkapitole opíšeme výsledky viacerých výskumov zisťujúcich postoje učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu.

V roku 2015 bola vydaná Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM, 2015) správa z merania inklúzie učiteľov. Na zisťovanie postojov bol použitý dotazník MATIES (Multidimensional attitudes toward inclusive education scale, Mahat, 2008). Výskumu sa zúčastnilo 678 učiteľov z 82 základných škôl predmetov matematika, slovenský jazyk a literatúra a triedni učitelia.

Výskum ukázal, že existuje všeobecná tendencia učiteľov mať negatívnejšie postoje k inklúzii žiakov s poruchou správania alebo učenia sa. Autori štúdie to vysvetľujú tým, že žiaci s poruchou správania alebo učenia sa majú väčší sklon k narušovaniu priebehu hodiny. Táto tendencia bola zachovaná pre všetky školy zúčastnené na výskume. Ako zaujímavý výsledok autori uvádzajú, že postoje učiteľov k inklúzii znevýhodnených žiakov nezávisia od toho, či učiteľ osobne pozná žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (NÚCEM, 2015, s. 12).

V roku 2020 bol publikovaný článok *Sonda do postojov rodičov a učiteľov ku školskej inklúzii* (Dočkal, Dvoranová, Šutová, 2023). Prezентuje výskum, ktorého cieľom bolo okrem zistenia postojov učiteľov a rodičov ku školskej inklúzii, zistiť aj nakoľko respondenti rozumejú pojmu inkluzívne vzdelávanie. Zber dát prebehol v roku 2018 a zúčastnilo sa ho 131 respondentov – učitelia 1. stupňa základnej školy, učitelia špeciálnych základných škôl, rodičia intaktných žiakov 1. stupňa základnej školy, rodičia žiakov základnej školy s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a rodičia žiakov špeciálnych základných škôl.

Na zisťovanie postojov autori použili 21 tvrdení, z ktorých niektoré vybrali z dotazníka MATIES (Mahat, 2008). Respondenti vyjadrovali svoj postoj na päť stupňovej Likertovej škále

– úplne súhlasím, súhlasím, neviem to posúdiť, skôr nesúhlasím, nesúhlasím (Dočkal, Dvoranová, Šutová, 2023, s. 44).

Z výsledkov výskumu vyplynulo, že postoj k školskej inklúzii všetkých sledovaných skupín bol neutrálny až pozitívny. Nezavisel od žiadnej zo sledovaných demografických charakteristík – pohlavia, veku, dosiahnutého vzdelania, mesta, v ktorom respondent žije/pracuje. Najpozitívnejší postoj mali rodičia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré navštevujú bežnú školu. Najviac negatívnych postojov vyjadrili rodičia a učitelia mentálne postihnutých žiakov špeciálnej základnej školy; 28% rodičov detí s mentálnym postihnutím a 30% učiteľov mentálne postihnutých žiakov špeciálnej základnej školy malo skóre v pásme negatívneho postoja. Medzi dvomi sledovanými skupinami učiteľov sa neprejavil štatistický významný rozdiel v postojoch (Dočkal, Dvoranová, Šutová, 2023, s. 48 – 49, s. 56).

Dotazník MATIES na zisťovanie postojov učiteľov na Slovensku použili aj Barnová a Krásna (2021, s. 260 - 300). Cieľom výskumu bolo zistiť, či postoje učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu ovplyvňuje pohlavie, vek a dĺžka ich pedagogickej praxe. Výskumu sa zúčastnilo 257 učiteľov stredných odborných škôl na Slovensku, z toho bolo 156 (60,7%) žien a 101 (39,3%) mužov. Výskumná vzorka bola rozdelená podľa veku na dve sledované skupiny – mladší učitelia vo veku 27 – 47 rokov (48,6% respondentov) a starší učitelia vo veku 48 – 72 rokov (51,4% respondentov). Zároveň bola rozdelená aj podľa dĺžky pedagogickej praxe na respondentov s praxou od 3 mesiacov do 18 rokov (50,2 % respondentov) a na respondentov s praxou od 19 do 43 rokov (49,8 % respondentov). Vplyv pohlavia respondentov na postoje k inklúzii nebol preukázaný. Na postoje učiteľov vplýval vek a dĺžka pedagogickej praxe. Pri oboch premenných bol štatisticky významný rozdiel v afektívnej a behaviorálnej zložke ich postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Starší učitelia, resp. učitelia s dlhšou dobou praxe sa cítili viac frustrovaní pri ťažkostiach v komunikácii so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pri prispôsobovaní učiva individuálnym potrebám všetkých žiakov v triede. Zároveň boli viac nespokojní s inklúziou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bez ohľadu na závažnosť ich problémov a častejšie súhlasili s tvrdením, že ich hnevajú situácie, keď žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nedokážu udržať tempo s ostatnými žiakmi. Mladší učitelia mali negatívnejšie postoje k prispôsobovaniu prostredia triedy žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a vyjadrili častejšie nesúhlas s prispôsobením komunikácie tak, aby uľahčili inklúziu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Menej pozitívny postoj mali mladší učitelia k prispôsobeniu učebných plánov a hodnotenia jednotlivých žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v záujme ich inklúzie do vzdelávacieho procesu (Čepelová, Krásna, 2021).

Vplyv veku na postoje učiteľov k inklúzii potvrdil aj výskum realizovaný medzi učiteľmi a špeciálnymi pedagógmi stredných škôl v Grécku. Podobne ako na Slovensku, aj tu starší učitelia vykazovali menej pozitívne postoje k inklúzii v porovnaní s mladšími. Výsledky zároveň poukázali na vplyv pohlavia na mieru podpory inkluzívnych princípov. Celkovo muži aj ženy mali skôr negatívne postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu, ale ženy vykazovali vyššiu mieru podpory inkluzívnych princípov než muži (Mouchritsa, Romero, Garay, Kazanopoulos,

2022).

Do finskej štúdie postojov učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu v roku 2020 sa zapojilo 1764 učiteľov, z toho bolo 824 triednych učiteľov, 575 učiteľov rôznych predmetov a 365 špeciálnych pedagógov. V tomto výskume bol na zber dát použitý dotazník TAIS (Teachers' Attitudes towards Inclusive Scale). Výsledky ukázali, že postoje učiteľov k inklúzii nesúviseli so žiadnou demografickou premennou. Triedni učitelia a učitelia predmetov získali v dotazníku skóre nižšie ako priemer a špeciálni pedagógovia vyššie, pričom tieto rozdiely od priemeru sú štatisticky významné. Vyššie skóre indikuje pozitívny postoj, nižšie negatívny (Saloviita, 2020).

Vo Švajčiarsku sa výskum zamerával nie len na postoje učiteľov všeobecného vzdelávania a špeciálnych pedagógov, ale aj na to, ako ich vzájomná spolupráca ovplyvňuje inkluzívne vyučovanie. Cieľom štúdie bolo zistiť, ako je výučba matematiky a čítania v kontexte celej triedy ovplyvnená postojmi oboch sledovaných skupín k inklúzii, ich spokojnosťou so vzájomnou spoluprácou a intenzitou tejto spolupráce. Postoje učiteľov boli zisťované prostredníctvom dotazníka AIS (Attitudes to Inclusion Scale). Špeciálni pedagógovia vykazovali štatisticky významne pozitívnejšie postoje k inklúzii než učitelia všeobecného vzdelávania. Pozitívnejšie postoje špeciálnych pedagógov boli zároveň spojené s častejšou realizáciou výučby matematiky v celej triede. Postoje učiteľov všeobecného vzdelávania korelovali s mierou spokojnosti so vzájomnou spoluprácou (Schnepel, Luger, Wehren-Müller, Moser Opitz, 2025).

Postojmi učiteľov základných škôl v Česku sa zaoberal Pivarč (2024). Výskumu sa zúčastnilo 1434 učiteľov. Na meranie postojov, zámerov a vnútorného presvedčenia o vlastnej schopnosti zvládnuť výzvy spojené s inkluzívnym vzdelávaním učiteľov českých základných škôl boli použité štandardizované sebahodnotiace nástroje AIS (Attitudes to Inclusion Scale), ITICS (Intention to Teach in Inclusive Classroom) a TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices). Z hodnôt priemerného skóre vyplýva, že učitelia mali skôr negatívny postoj, presvedčenie a pocity k inkluzívnemu vzdelávaniu. Presvedčenie v porovnaní s pocitmi vzťahujúcimi sa k inklúzii bolo hodnotené výrazne negatívnejšie. Hodnoty presvedčenia učiteľov o vlastnej zdatnosti a miere ochoty implementovať inkluzívne postupy v praxi boli vysoké. Ženy mali v porovnaní s mužmi menej negatívne postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu. Na ochotu realizovať inkluzívne postupy vplývalo pohlavie aj dĺžka pedagogickej praxe. Vyššiu mieru ochoty deklarovali ženy v porovnaní s mužmi, pričom s pribúdajúcimi rokmi pedagogickej praxe sa táto ochota postupne znižovala.

PRIESKUM ZAMERANÝ NA ZISŤOVANIE POSTOJOV A POTRIEB UČITEĽOV FYZIKY K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU

Proces tvorby dotazníka

Na identifikovanie postojov učiteľov fyziky sme využili slovenský preklad dotazníka MATIES (Multidimensional attitudes toward inclusive education scale, Mahat, 2008) od Národného

ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM, 2015). Dotazník vychádza z *Teórie plánovaného správania* (Ajzen, 1985 podľa Mahat, 2008), ktorá poskytuje teoretický rámec na vysvetlenie toho, prečo a na základe akých faktorov sa jednotlivci rozhodujú konať určitým spôsobom.

Výber dotazníka MATIES bol realizovaný na základe prehľadovej štúdie hodnotiacej nástroje na meranie postojov učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu (Ewing, Monsen, Kielblock, 2017). Dotazník MATIES v porovnaní s ostatnými dotazníkmi mal preukázanú validitu. Spolu s dotazníkom SACIE-R sa javí ako psychometricky najspoľahlivejší – zachytáva afektívnu, kognitívnu a behaviorálnu zložku postojov učiteľov k inklúzii. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania po preložení dotazníka znovu overil jeho reliabilitu (NÚCEM, 2015, s. 7).

V dotazníku sme sa zamerali na postoje učiteľov fyziky k vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a na skúsenosti a potreby učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania. O respondentoch sme zisťovali vybrané charakteristiky, o ktorých predpokladáme, že môžu ovplyvňovať postoje a skúsenosti respondentov. V dotazníku sme použili maticové otázky s jednou odpoveďou, v ktorých respondenti vyjadrovali svoj postoj pomocou šesťstupňovej Likertovej škály, otvorené otázky, otázky s jednoduchým výberom a otázky s viacnásobným výberom. Obsah a formulácie otázok v dotazníku sme konzultovali s Centrom podpory študentov so špecifickými potrebami na FMFI UK a znenie dotazníka bolo schválené Etickou komisiou FMFI UK pre výskum s účasťou ľudských subjektov.

V úvode dotazníka sme dali učiteľom možnosť vyjadriť svoj postoj všeobecne k téme inkluzívneho vzdelávania prostredníctvom troch možností: *som ochotný/á podeliť sa o svoj názor, nemám kapacitu zaoberať sa inkluzívnym vzdelávaním, nesúhlasím s inklúziou*. V prípade označenia druhej alebo tretej možnosti bol dotazník ukončený. Hoci to znamená, že na otázky v jadre dotazníka odpovedala výberová nereprezentatívna vzorka, týmto filtrovaním sme chceli zabezpečiť relevantnosť získaných odpovedí a eliminovať riziko skreslenia výsledkov výskumu tým, že by odpovede respondentov boli ovplyvnené snahou vyhovieť, resp. uviesť sociálne žiaducu odpoveď.

Pred vyjadrením svojho postoja k inklúzii si učitelia vybrali jedno zo znevýhodnení, ku ktorého inklúzii sa chceli vyjadriť:

- zdravotné (mentálne/sluchové/zrakové/telesné postihnutie, chorí a zdravotne oslabení, viacnásobné postihnutie, narušená komunikačná schopnosť),
- zdravotné (porucha správania/aktivity a pozornosti/učenia),
- sociálne,
- nadanie.

V štúdií z roku 2015 (NÚCEM, 2015, s. 6) si učitelia vybrali z troch typov znevýhodnenia – zdravotné, sociálne alebo porucha správania/učenia. Na základe odporúčania Centra podpory študentov so špecifickými potrebami na FMFI UK sme pri členení typov znevýhodnení vychádzali z novelizovaného znenia zákona č. 248/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Postoje učiteľov fyziky k inklúzii žiakov s vybranými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sme zisťovali prostredníctvom 18 tvrdení, ku ktorým mali respondenti vyjadriť svoj postoj na škále úplne súhlasím, čiastočne súhlasím, súhlasím, nesúhlasím, čiastočne nesúhlasím, úplne nesúhlasím. Nezaradením neutrálneho postoja sme chceli predísť situáciám, kedy takúto možnosť využívajú respondenti, ktorí nerozumejú tvrdeniu, ktorí nechcú vyjadriť svoj názor alebo ktorí majú tendenciu rovnako často súhlasiť aj nesúhlasiť, a to nezávisle od toho, ako je tvrdenie formulované (Mahatová, 2008, s. 84).

Tvrdenia, ku ktorým učitelia mali vyjadriť svoj postoj, sú rovnomerne rozdelené do troch oblastí – kognitívna (presvedčenie o očakávaniach druhých – sociálny tlak), afektívna (vlastné presvedčenie o danom správaní) a behaviorálna zložka (presvedčenie o prítomnosti faktorov, ktoré môžu brániť vykonaniu daného správania) (NÚCEM, 2014, s. 11). Znenie jednotlivých tvrdení je uvedené v Tabuľke 1.

Dotazník celkovo pozostával z 25 otázok. Jednotlivé položky dotazníka boli koncipované tak, aby umožnili identifikovať:

- a) Demografické údaje respondentov – pohlavie, vek, dĺžka pedagogickej praxe, kraj, veľkosť školy, typická veľkosť triedy, v ktorej učiteľ učí;
- b) Skúsenosti učiteľov fyziky so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- c) Postoje učiteľov fyziky k inklúzii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- d) Absolvované vzdelávanie v oblasti inkluzívneho vzdelávania a potrebu ďalej sa vzdelávať v tejto oblasti;
- e) Zdroje metodických informácií o vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; metodických materiálov pre výučbu týchto žiakov, z ktorých učitelia čerpajú;
- f) Realizované úpravy výučby fyziky vzhľadom na potreby žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- g) Používané metódy alebo prístupy vo vyučovaní v rámci inkluzívneho vzdelávania;
- h) Potreby učiteľov fyziky v oblasti inkluzívneho vzdelávania;
- i) Typ znevýhodnenia, ktoré ovplyvňuje učiteľov počas vyučovania fyziky najviac; v ktorej fáze hodiny vnímajú učitelia začlenenie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako najzložitejšie; problematické reakcie ostatných žiakov k prispôsobeniu výučby fyziky žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Tabuľka 1: Slovenský preklad dotazníka MATIES (NÚCEM, 2015, s. 16 – 17)

Kognitívna zložka
1. Myslím si, že inkluzívna škola je taká, ktorá umožňuje pokrok v štúdiu všetkým žiakom bez ohľadu na ich schopnosti.
2. Myslím si, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by sa mali učiť vo vyčlenených (pre ne vyhradených) školách.
3. Myslím si, že začlenenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do

bežnej školy napomáha spoločensky vhodnému správaniu všetkých žiakov.

4. Myslím si, že každý žiak môže zvládnuť požiadavky štandardnej školy, ak je vzdelávací program prispôsobený jeho individuálnym potrebám.

5. Myslím si, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by sa mali vzdelávať oddelene v iných zariadeniach, pretože inklúzia je príliš finančne nákladná pre školu.

6. Myslím si, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by mali byť umiestnení vo vyčlenených školách preto, aby nemali skúsenosť s odmietnutím v bežnej škole.

Afektívna zložka

7. Som frustrovaný/á, keď komunikácia so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je obťažná.

8. Hnevá ma, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v mojej triede nemôžu držať tempo zároveň s preberaným učivom.

9. Som nervózny/a, keď neviem porozumieť žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

10. Nie som spokojný/á s inklúziou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej triede.

11. Som vyvedený/á z miery, keď žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú zaradení do bežnej triedy bez ohľadu na závažnosť ich problému.

12. Som frustrovaný/á, keď musím prispôbiť učivo individuálnym potrebám všetkých žiakov.

Behaviorálna zložka

13. Som ochotný/á podporiť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami k účasti na všetkých spoločenských aktivitách triedy.

14. Som ochotný/á prispôbiť učebný plán tak, aby spĺňal potreby všetkých žiakov bez ohľadu na ich rozdiely.

15. Som ochotný/á v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu aj fyzicky pomôcť žiakovi so zdravotným postihnutím.

16. Som ochotný/á prispôbiť prostredie triedy na začlenenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

17. Som ochotný/á prispôbiť svoje komunikačné schopnosti tak, aby som uľahčil/a inklúziu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

18. Som ochotný/á prispôbiť hodnotenie jednotlivých žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v záujme ich inklúzie do vzdelávacieho procesu.

Metodika výskumu

Na identifikovanie postojov a potrieb učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania sme požiadali učiteľov fyziky nižšieho sekundárneho vzdelávania o vyplnenie elektronického dotazníka. Oslovenie respondentov prebiehalo v dvoch fázach: ako prvých sme oslovili učiteľov fyziky nižšieho sekundárneho vzdelávania, ktorí sa zúčastnili odbornej konferencie Šoltésove dni organizovanej riešiteľským pracoviskom. V druhej fáze sme oslovili všetkých učiteľov fyziky nižšieho sekundárneho vzdelávania prostredníctvom emailu, ktorý sme zaslali riaditeľom škôl

uvedených v zozname škôl a školských zariadení za školský rok 2025/2026 na stránke Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky. Výskum bol realizovaný v mesiacoch november 2025 – január 2026.

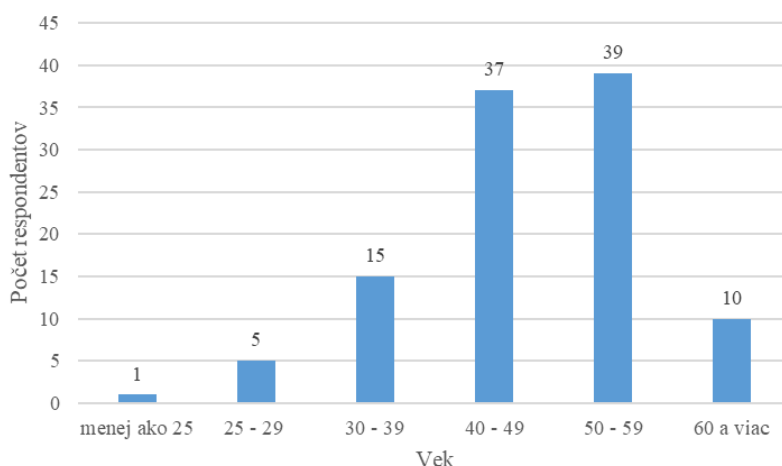
V tomto článku predkladáme čitateľom základný prehľad získaných dát spracovaný prostredníctvom deskriptívnej štatistiky, pričom boli vypočítané frekvencie a percentuálne zastúpenie odpovedí. V ďalšej fáze výskumu budú odpovede kvalitatívne a kvantitatívne analyzované.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola zostavená pomocou výberu na základe dobrovoľnosti. Tvorí ju 141 učiteľov fyziky, z nich 107 (76%) učiteľov označilo v úvode dotazníka možnosť „som ochotný/á podeliť sa o názor“, 9 (6%) učiteľov sa vyjadrilo, že nemá kapacitu zaoberať sa inkluzívnym vzdelávaním a 25 (18%) učiteľov označilo možnosť „nesúhlasím s inklúziou“.

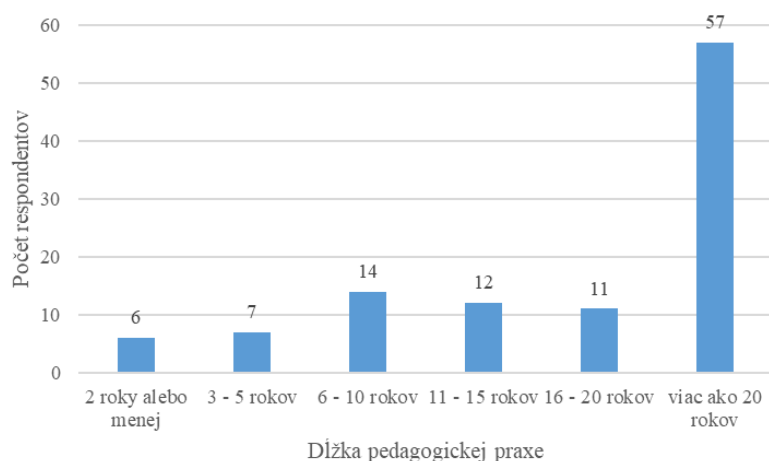
Zo 107 učiteľov, ktorí sa podelili o svoj názor, bolo 83 (78%) žien, 23 (21%) mužov. Jeden z respondentov neuviedol svoje pohlavie. Zastúpenie žien vo výskumnej vzorke približne korešponduje s celoslovenským podielom žien medzi pedagogickými pracovníkmi nižšieho sekundárneho vzdelávania (80% podľa medzinárodnej štúdie OECD TALIS, 2024, s. 7).

Najpočetnejšie zastúpené boli vekové skupiny 40 – 49 (35%) a 50 – 59 rokov (36%). Graf 1 znázorňuje rozdelenie respondentov podľa veku. Veková štruktúra respondentov vykazuje odlišnosti v porovnaní s národnými údajmi. Zastúpenie respondentov vo veku 30 – 49 rokov (48,6%) je výrazne nižšie oproti populácii pedagogických zamestnancov v nižšom sekundárnom vzdelávaní (60,7% podľa medzinárodnej štúdie OECD TALIS, 2024, s. 6), naopak zastúpenie respondentov vo veku nad 50 rokov (45,8%) je vyššie (32,2% podľa OECD TALIS, 2024, s. 6). Toto môže byť spôsobené špecifickým zložením oslovenej skupiny učiteľov fyziky, medzi ktorými je podiel učiteľov v preddôchodkovom a dôchodkovom veku v porovnaní s učiteľmi iných predmetov nadpriemerný (Balberčáková, Janotíková, 2023, s. 5). Zastúpenie respondentov vo veku do 30 rokov je približne rovnaké ako celoslovenské zastúpenie tejto vekovej skupiny v učiteľskej populácii (7,2% podľa OECD TALIS, 2024, s. 6).



Graf 1: Znáozornenie rozdelenia respondentov podľa veku

Viac ako polovica respondentov, ktorí vyjadrili svoj názor k inkluzívnemu vzdelávaniu, uviedli, že majú viac ako 20 rokov pedagogickej praxe (57 respondentov, 53%). Učitelia s viac ako 20-ročnou praxou tvoria najpočetnejšiu skupinu aj v rámci učiteľskej populácie na Slovensku (37,4%). Najmenšie percentuálne zastúpenie mali respondenti s pedagogickou praxou menej ako 2 roky (6 respondentov, 6%). V porovnaní s národnými údajmi je zastúpenie učiteľov s pedagogickou praxou menej ako 5 rokov vo výskumnej vzorke nižšie (12,1% vo výskumnej vzorke; 15,9% na Slovensku), čo môže byť spôsobené malým počtom absolventov a začínajúcich učiteľov fyziky.



Graf 2: Znáozornenie rozdelenia respondentov podľa doby praxe

Z hľadiska regionálneho rozdelenia boli vo výskumnej vzorke zastúpení respondenti zo všetkých krajov Slovenska. Najviac respondentov uviedlo, že učí v škole, ktorá sídli

v Košickom kraji (17%), najmenšie zastúpenie mali učitelia fyziky z Banskobystrického kraja (7%). Pre porovnanie v celkovej populácii učiteľov druhého stupňa základných škôl je podľa Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky k 15.9. 2025 najvyšší počet učiteľov v Prešovskom kraji (15%) a najnižší v Trenčianskom kraji (8,7%).

Takmer polovica (43%) respondentov v dotazníku uviedla, že učí na školách, ktoré majú celkovo menej ako 300 žiakov. Necelá polovica (47%) respondentov učí v triedach, ktoré majú 20 – 25 žiakov

Učiteľov sme v dotazníku požiadali, aby opísali svoje skúsenosti so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. S výnimkou jedného respondenta, všetci ostatní respondenti uviedli, že majú praktickú skúsenosť so vzdelávaním takýchto žiakov. Najčastejšie uvádzanou je skúsenosť so vzdelávaním žiaka s individuálnym vzdelávacím plánom (78 respondentov, 73%), využitie odporúčaní poradenského centra (70 respondentov, 65%) a skúsenosť s úpravou formy hodnotenia žiaka (67 respondentov, 63%). Najmenej respondentov (32, 30%) uviedlo, že má skúsenosť s úpravou vyučovacej hodiny tak, aby bolo vyučovanie inkluzívne. So školským psychológom spolupracuje 39 (36%) respondentov, so školským špeciálnym pedagógom 64 (60%) respondentov a 60 (56%) respondentov má v triede, kde je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aj pedagogického asistenta.

Z hľadiska voľby typu znevýhodnenia, ku ktorému sa chceli respondenti vyjadriť, väčšina (76 respondentov, 71%) vyjadrovala svoj postoj k inklúzii žiakov so zdravotným znevýhodnením, špecificky s poruchou správania/aktivity a pozornosti/učenia do štandardných tried. K inklúzii žiakov so zdravotným znevýhodnením z dôvodu mentálneho, sluchového, zrakového alebo telesného postihnutia, choroby alebo zdravotného oslabenia, narušenej komunikačnej schopnosti, alebo viacnásobného postihnutia sa vyjadrilo 19 (18%) respondentov, k inklúzii sociálne znevýhodnených žiakov do štandardných tried 8 (7%) učiteľov fyziky a k inklúzii žiakov s nadaním 4 (4%) respondenti.

Štyridsať učiteľov (37%) uviedlo v dotazníku, že absolvovalo vzdelávanie v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Napriek tomu až tri štvrtiny z nich naďalej pociťujú potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti. Podobnú potrebu vyjadrilo aj 53 (80%) učiteľov, ktorí sa takéhoto vzdelávania doposiaľ nezúčastnili.

ZÁVER

Najviac respondentov vyjadrilo svoj postoj k inklúzii žiakov s poruchou správania/aktivity a pozornosti/učenia. Potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti inkluzívneho vzdelávania deklarovali učitelia fyziky bez ohľadu na to, či už v tejto oblasti absolvovali odborné vzdelávanie alebo nie.

Výsledky výskumu realizovaného medzi učiteľmi fyziky nižšieho sekundárneho vzdelávania budú v ďalšej fáze doktorandského výskumu slúžiť ako východiskový rámec pre výskum vývojom, ktorého cieľom je vytvoriť konkrétne podporné nástroje a vypracovať metodiku ich implementácie do vyučovania fyziky na základnej škole pre žiakov s vybranými špeciálnymi

výchovno-vzdelávacími potrebami. Prvé návrhy budú implementované vo vyučovaní fyziky na vybranej základnej škole, v druhej iterácii je plánované rozšírenie experimentálnej skupiny na malý počet spolupracujúcich učiteľov a škôl.

Získanú spätnú väzbu od učiteľov z praxe zapracujeme do finálnej verzie súboru konkrétnych podporných nástrojov na inkluzívne vyučovanie fyziky a metodiky jeho použitia v školskej praxi. V praxi overené odporúčania pre zabezpečenie inkluzívneho fyzikálneho vzdelávania a pravidlá tvorby podporných materiálov pre fyzikálne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania v závere zosumarizujeme a ponúkneme širokej odbornej verejnosti.

Vzhľadom na prejavovaný záujem o profesijné vzdelávanie plánujeme v ďalšej fáze výskumu navrhnúť inovatívny program inovačného vzdelávania orientovaného na inkluzívne vyučovanie fyziky. Systematický profesijný rozvoj zameraný na implementáciu inkluzívnych vyučovacích stratégií môže prispieť k posilneniu presvedčenia učiteľov o efektívnosti inkluzívneho vzdelávania pre všetkých žiakov (Woodcock, Gibbs, Hitches, Regan, 2023, s. 6).

PodĎakovanie

Práca bola podporená a je súčasťou projektu KEGA 003UK-4/2025, Súčasné vedy o učení sa v kontexte prípravy budúcich učiteľov fyziky.

Literatúra

AVDIU, E., BEKTESHI, E., XHAFERI, B. 2022. Game-Based Learning in Inclusive Classrooms: A Case Study in Upper Austria. [online]. In: *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14 (1), s. 762-770. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/lscr1>>.

BALBERČÁKOVÁ, M., JANOTÍKOVÁ, I. 2023. *Už mi, lásko, není dvacet let.* [online]. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky. 10 s. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/anqr1>>.

BOYLE, C., ANDERSON, J., ALLEN, K-A. 2020. The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education. [online]. In: *Inclusive education: Global issues & controversies*, s. 127 – 146. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/bqsl>>.

CASTANEDA, J. A. C. et al. 2025. Designing inclusive tech playful educative solutions for visually impaired learners in STEM education. [online]. In: *Smart Learning Environments*, 12 (1). Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/cekt7>>.

ČEPELOVÁ, S., KRÁSNA, S. 2021. Postoje učiteľov stredných škôl k inkluzívnemu vzdelávaniu. [online]. In: *Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl*. České Budejovice: Nová Forma s. r. o., s. 260 – 300. ISBN 978-80-7612-409-7. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/bgaoy>>.

DOČKAL, V., DVORANOVÁ, A., ŠUTOVÁ, P. 2023. Sonda do postojov rodičov a učiteľov ku školskej inklúzii. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 54 (1), s. 36 – 60. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/seko9>>.

ESSEX, J. 2023. *Inclusive and Accessible Secondary Science: How to Teach Science Effectively to Students with Additional or Special Needs*. London: Routledge. 133 s. ISBN: 978-1-00316-781-5.

EWING, D. L., MONSEN, J. J., KIELBLOCK, S. 2017. Teachers' attitudes toward inclusive education: a critical review of published questionnaires. [online]. In: *Educational Psychology in Practice*. 34 (2). s. 150 – 165. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/xdr19>>.

IOP (Institute of Physics), 2023. *Top Tips for Inclusive Science Teaching*. [online]. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/gpr78>>.

JACKSON-SUMMERS, A. G., MRAKOVČICH, K. L., GRAY, J. P. et al. 2024. A systematic review of inclusive pedagogical research using the CIRTl inclusive pedagogy framework: multi-disciplinary and STEM perspectives, current trends and a research agenda. [online]. In: *Discover Education*, 3, 30. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/bchyp>>.

MAHAT, M. 2008. The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. [online]. In: *International Journal of Special Education*, 23 (1), s. 82 – 92. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/jnvzj>>.

MINEDU (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky), 2021. *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. [online]. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/arstq>>.

MINEDU (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky), 2022. *Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024*. [online]. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/bbrx9>>.

MINEDU (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky), 2024. *Druhý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2025 – 2027*. [online]. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/opy78>>.

MOUCHRITSA, M., ROMERO, A., GARAY, U., KAZANOPOULOS, S. 2022. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. [online]. In: *Education sciences*, 12 (6), 404. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/upx79>>.

NIVAM (Národný inštitút vzdelávania a mládeže), 2024. *Katalóg podporných opatrení*. 2. vyd. [online]. Bratislava: NIVAM, 2024. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/iuio>>.

NÚCEM, 2014. *Správa z merania inklúzie*. [online]. Bratislava: NÚCEM, 2014. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/azctz>>.

NÚCEM, 2015. *Správa z merania inklúzie učiteľov*. [online]. Bratislava: NÚCEM, 2015. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/ftm3>>.

PIVARČ, J. 2024. Postoje učiteľů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. [online]. In: *Studia paedagogica*, roč. 29, č. 1, s. 81 – 106. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/alzpv>>.

ROSERO, X., INGA, E. 2025. Transforming Inclusive Education Through Gamification and Active Learning Strategies. [online]. In: *Information*, 16(9), 753. Dostupné na internete:

<<https://lnk.sk/dgr01>>.

SALOVITA, T. 2020. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. [online]. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2020, Vol. 64, No. 2. s. 270 – 282. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/fdou4>>.

SCHNEPEL, S., LUGER, S., WEHREN-MÜLLER, M., MOSER OPITZ, E. 2025. The role of teacher attitudes and collaboration for inclusive teaching practices. [online]. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 168. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/rgq37>>.

TAFURI, G., SCALA, G., DI LORENZO, G., GRAVINO, G. Theoretical Review On Inclusive Education For Children With Special Educational Needs: From The Main Teaching Techniques To The In-novative Aspects Of Neuropedagogy. [online]. In: *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2). Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/lorx0>>.

WOODCOCK, S., GIBBS, K., HITHCES, E., REAGN, CH. 2023. Investigating Teachers' Beliefs in Inclusive Education and Their Levels of Teacher Self-Efficacy: Are Teachers Constrained in Their Capacity to Implement Inclusive Teaching Practices? In: *Education Sciences*, 13(3), 280. Dostupné na internete: <<https://lnk.sk/krbl2>>.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon).

Autor

Mgr. Lívia Sobinovská

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave

Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava

livia.sobinovska@fmph.uniba.sk

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV V PRIMÁRNYM VZDELÁVANÍ A JEHO DOPAD NA EDUKAČNÝ PROCES

Katarína Somogyiová

Abstrakt

Edukácia žiakov s problémovým správaním v podmienkach primárneho vzdelávania predstavuje v súčasnosti významnú výzvu pre pedagogickú prax. Výskyt problémového správania sa čoraz častejšie objavuje už v nižších vekových kategóriách, čo kladie zvýšené nároky na učiteľov a ich schopnosť zvládať komplexné výchovno-vzdelávacie situácie. Príspevok sa zameriava na vymedzenie a charakteristiku pojmu problémové správanie, ako aj na analýzu jeho dopadov na edukačný proces, prácu učiteľa a priebeh vyučovania. Súčasťou príspevku je aj prehľad a syntéza vybraných analýz, prieskumov a výskumných zistení realizovaných v oblasti problémového správania žiakov v podmienkach slovenských škôl.

Kľúčové slová: problémové správanie, edukačný proces, primárne vzdelávanie

ÚVOD

Edukácia žiakov s problémovým správaním v podmienkach primárneho vzdelávania je čoraz aktuálnejšou otázkou, ktorej sú učitelia v dnešnej dobe vystavení. Ide o komplexnú problematiku, ktorá je ovplyvnená o. i. aj spoločenským kontextom, celkovou spoločenskou klímou a jej zmenami, nástupom technológií do všetkých oblastí života, radom ekonomických faktorov, zmenou hodnotovej orientácie rodín smerom k materiálnym hodnotám, spôsobom výchovy detí a mládeže v rodinách a mnoho ďalších faktorov.

Z odborných článkov a výskumov vyplýva, že takéto problémové správanie žiakov sa presúva do nižších vekových kategórií a učitelia sú vystavovaní čoraz náročnejším pedagogickým a výchovným situáciám. Či už ide o mierne narušenie disciplíny počas výuky alebo vážne rušivé správanie žiakov, ovplyvňuje to kvalitu ako aj kvantitu výučby. Mnoho učiteľov sa počas vyučovacej hodiny venuje udržaniu alebo nastoleniu disciplíny namiesto preberania vyučovacej látky. Tento problém sa netýka len učiteľov, ale i ostatných žiakov v triede, pretože problémové správanie jedného alebo viacerých spolužiakov naruša edukačný proces v triede a ovplyvňuje proces a možnosti učenia sa aj ich spolužiakov.

VYMEDZENIE POJMU PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE

Problémové správanie nemožno chápať ako izolovaný jav, ale ako výsledok interakcie viacerých faktorov – individuálnych dispozícií dieťaťa, rodinného prostredia, sociálnych podmienok a školského kontextu (Lewis et al., 2005). Výskumy ukazujú, že práve rané školské roky zohrávajú rozhodujúcu úlohu v prevencii a riešení nežiaducich prejavov správania, pretože

predstavujú obdobie, kedy je možné správanie detí najefektívnejšie ovplyvňovať a usmerňovať (Walker, Ramsey, Gresham, 2004).

Problémové správanie žiakov je vo všeobecnosti vnímané ako neakceptovateľné zo strany pedagógov, vychovávateľov, zákonných zástupcov, ako aj ostatných členov sociálneho prostredia, vrátane spolužiakov a rovesníkov. Ide o prejavy správania detí a žiakov, ktoré nerešpektujú ustálené spoločenské normy.

V odbornej literatúre sa stretávame s rozličnými prístupmi k vymedzeniu tejto problematiky. Okrem pojmu problémového správania sa stretávame aj s pojmom rizikové správanie, nežiadúce správanie alebo poruchy správania. Nižšie predstavujeme niekoľko prístupov ako vymedziť danú problematiku.

Zelina (2011) uvádza, že v oblasti správania detí a mládeže sa používa široké spektrum pojmov, ktoré označujú rôzne formy problémového správania. V ich používaní, rozlišovaní a klasifikovaní však podľa neho panuje značná nejednotnosť až terminologický chaos. Zelina člení nevhodné správanie nasledovne:

- nedisciplinované správanie (asociálne),
- problémové správanie (disociálne),
- poruchy správania (antisociálne).

Slovíková (2011) charakterizuje poruchy správania u školskej populácie ako sociálnu narušenosť, ktorá sa nedá zvládnuť obvyklými pedagogickými prostriedkami a vyžaduje si zvláštnu pedagogickú a psychologickú starostlivosť. Správanie týchto žiakov sa často prejavuje impulzivitou, tendenciou konať skratovo, prejavmi vzdoru, porušovaním disciplíny a v niektorých prípadoch aj agresívnymi či deštruktívnymi formami správania.

Sitková (2014) definuje nežiadúce správanie prejavmi tohto správania akými sú impulzivita a agresivita až po sklony k šikanovaniu, záškoláctvu, úteky z domu. Navzájom sa tieto prejavy ovplyvňujú a často sa vyskytujú aj v kombinovanej podobe:

Impulzivita – prchkosť, výbušnosť, sklony k unáhlenému konaniu na základe silného (napr. emočného či afektívneho) popudu, nepokoja, podráždenosti. Žiaci konajú rýchlo a bez rozmyšľania, na hodinách vykrikujú odpovede bez prihlásenia a vyvolania, prerušujú rozhovory (skáču do reči), sú netrpezliví, nevydržia stáť v rade, neustále niekoho predbiehajú, hádajú sa, chcú byť všade a prví, neznášajú prehru.

Hyperaktivita – hyperkinetický syndróm prejavujúci sa extrémne zvýšenou úrovňou aktivity, motorickej instability, nepokojom, impulzívnosťou, poruchou pozornosti, sociálneho správania, problémami v učení či emocionálnymi poruchami. Poruchu pozornosti spojenú s hyperaktivitou poznáme pod pojmom ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder) a jej príčinou je vyššia hladina vzrušivosti u príliš aktívnych žiakov, ktorí môžu byť v porovnaní s inými oveľa citlivejší až podráždenejší.

Hypoaktivita – je opakom hyperaktivity u žiakov. Hypokinetický syndróm prejavujúci sa extrémne zníženou úrovňou aktivity typický pre pasívnych, neobratných, pomalých, extrémne plachých, jednoducho „poslušných“ žiakov. V každom prípade ide o žiakov, ktorí nezažívajú dostatočnú akceptáciu a nie sú pozitívne vnímaní.

Agresivita – útočnosť, výbojnosť, dobyvačnosť, sklony konať nepriateľským, útočným až deštruktívnym spôsobom voči sebe aj iným. Agresivita však ako životný impulz nemusí byť jednoznačne považovaná za zlú ani dobrú, pretože je len súčasťou života človeka. Jednou z kategórií agresívneho správania, s ktorým sa možno stretnúť na rôznych stupňoch vzdelávania je práve šikanovanie.

Šikanovanie – zlomyseľné obťažovanie, týranie a prenasledovanie spojené s bezohľadnosťou až brutalitou s cieľom fyzicky resp. psychicky ublížiť druhému. Obeťami šikanovania sú často žiaci s nízkym sebavedomím, nižším intelektom a pochádzajúci zo sociálne slabšieho rodinného prostredia, ktorí sa nedokážu adekvátne brániť, ale tiež žiaci trpiaci nejakým handicapom (nadváha, poruchy reči, okuliare, strojček na zuboch). Obeťou sa môže stať ktorýkoľvek žiak, preto je tento vážny problém potrebné (aj preventívne) riešiť s celou triedou.

Záškolské – vyhýbavé reakcie s cieľom vyhnúť sa školským povinnostiam známe ako „chodenie poza školu“ je typické skôr pre starších žiakov, ktorí zámerne vynechávajú školské vyučovanie v snahe vyhnúť sa nepríjemnej situácii (skúšaniam či písomkám) ale aj z rôznych iných dôvodov. Na primárnom stupni vzdelávania sa vyskytuje zriedkavejšie.

Tieto klasifikácie vymedzujú tieto poruchy bez prihliadnutia k etiológií ťažkostí. V praxi existujú prípady, správanie dieťaťa je širším okolím hodnotené ako problémové alebo rizikové, ale správanie dieťaťa v podstate plne zodpovedá očakávaniu rodiny (napr. kriminálna subkultúra alebo rodinný delikventný kultúrny vzorec). V takýchto prípadoch ide sociálne podmienené poruchy správania. Zahraničné výskumy poukazujú na to, že problémové správanie je výsledkom komplexnej interakcie medzi individuálnymi charakteristikami žiaka, rodinným prostredím a školskými podmienkami (Sugai, Horner, 2006).

Podobným spôsobom na členenie problémového správania žiakov nazerá aj Belešová (2023), ktorá charakterizuje správanie problémových žiakov v nasledovných oblastiach:

- problémoví žiaci v oblasti učenia,
- problémoví žiaci v oblasti správania.

Do prvej skupiny patria žiaci, u ktorých je problémové správanie dôsledkom toho, že sú v škole menej úspešní, viac frustrovaní, nie sú napĺňané ich potreby uznania a úcty alebo si vyžadujú špecifický prístup. Patria sem:

- špecifické vývinové poruchy učenia,
- hraničné pásmo duševnej zaostalosti,
- špecifická vývinová porucha reči a jazyka,
- absentovanie pracovnej motivácie,
- hyperaktivita dieťaťa.

Ide teda o možné problémové správanie, ktoré vzniká ako dôsledok špecifických porúch učenia alebo špecifických porúch správania, ako ich vymedzuje Vágnerová (2001). Pri špecifických poruchách učenia ide o poruchy, ktoré nie sú spôsobené zrakovým, sluchovým postihnutím, postihnutím motoriky, alebo dôsledkom mentálnej retardácie, inej psychickej poruchy či

nepriaznivým vplyvom prostredia. Ide o poruchy, ktoré vznikajú dielčimi dysfunkciami potrebnými na osvojenie si daných výučbových kompetencií.

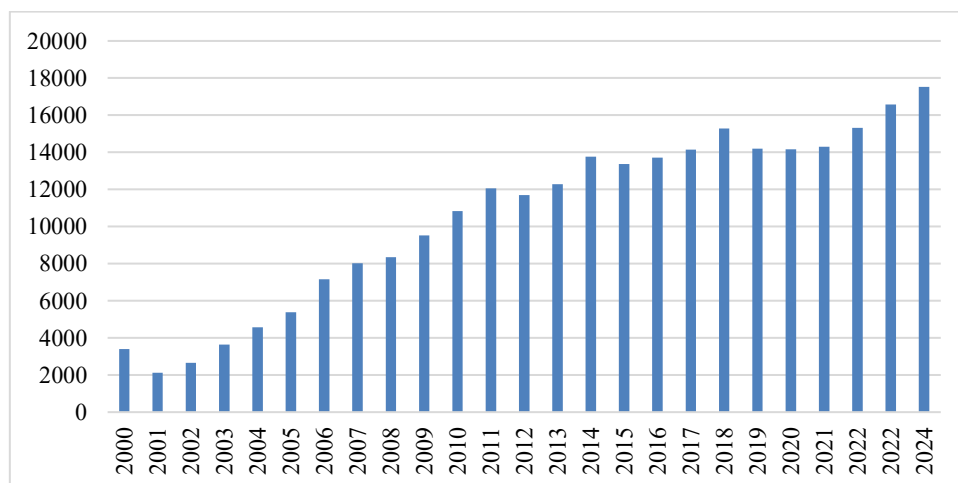
Do druhej skupiny problémových žiakov zaraďuje Belešová (2023) problémových žiakov v oblasti správania, ktoré sa môže prejavovať formou menších priestupkov proti školskému poriadku až po závažné asociálne prejavy. Zvyčajne sú dôsledkom celej škály vzdelávacích, výchovných problémov vrátane vplyvov prostredia, ktoré žiaci nie sú schopní riešiť bez pomoci učiteľov a rodičov.

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV V OBLASTI UČENIA

Problémové správanie týchto žiakov primárne vzniká ako dôsledok problémov v oblasti učenia, ktoré sa dajú klasifikovať do nasledovných položiek:

- **špecifické poruchy učenia**, tiež označované ako aj špecifické vývinové poruchy učenia, môžu predstavovať významnú záťaž pre školopovinné dieťa, ktorá môže následne ovplyvňovať rozvoj jeho sebaúcty, znižuje sebavedomie dieťaťa ako aj jeho motiváciu k ďalšej školskej práci. V slovenskej školskej praxi ide o stúpajúci trend ako ukazuje graf nižšie:

Graf 1: Počet integrovaných žiakov s vývinovými poruchami učenia v ZŠ (vlastné spracovanie na základe štatistických údajov CVTI)



Sem patria najmä nasledovné poruchy učenia ako dyslexia, dysortografia, dysgrafia, dyskalkúlia a ostatné špecifické poruchy učenia.

- **hraničné pásmo duševnej zaostalosti** predstavuje kategóriu, ktorá sa nachádza na pomedzí medzi normálnym intelektovým fungovaním a ľahkou mentálnou retardáciou. Pri deťoch s týmito poruchami sa popri oneskorení kognitívneho vývinu často objavujú aj pridružené poruchy správania, predovšetkým maladaptívne správanie.

- **špecifická vývinová porucha reči a jazyka** predstavuje jednu z najčastejších vývinových porúch u detí, ktorá má zásadný vplyv na proces učenia sa a školskú úspešnosť. Ide o stav charakterizovaný pretrvávajúcimi ťažkosťami v osvojovaní, porozumení alebo používaní jazyka, ktoré nemožno vysvetliť intelektovým deficitom, senzorickým postihnutím či nedostatočnými podmienkami prostredia (Bishop et al., 2017).
- **špecifické poruchy správania** podobne ako špecifické vývinové poruchy učenia sú takými poruchami, ktoré sú dôsledkom narušenia dielčích funkcií mozgu, ktorú sú zodpovedné za riadenie, reguláciu a integráciu rôznych prejavov správania (Vágnerová, 2001).

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV V OBLASTI SPRÁVANIA

Ako sa zhodujú viacerí autori, napr. Gajdošová a Herényiová (2002), Slovíková (2011), Belešová (2023), v odbornej literatúre nenachádzame ucelenú nosnú teóriu, ktorá by vysvetlila etiologické vzťahy a súvislosti, ktorú určujú vznik a rozvoj porúch v správaní. Na vzniku problémového správania sa podieľa viacero faktorov ako exogénne alebo vonkajšie faktory, endogénne alebo vnútorné faktory a kombinované faktory.

Tu sa žiada zdôrazniť, aby problémové správanie spĺňalo podmienky priradenia diagnózy, je potrebné, aby takéto správanie bolo dostatočne výrazné a pretrvávajúce dlhšie obdobie, teda minimálne šesť mesiacov. Jednotlivé disociaľné činy alebo prejavy problémového správania nižšej formy intenzity majú byť cieľom pedagogickej intervencie, aj keď nie sú posúdené v rámci jednotlivých diagnóz.

VPLYV PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA NA EDUKAČNÝ PROCES

Edukačný alebo vzdelávací proces je cielený, systematický a plánovaný proces rozvoja osobnosti človeka prostredníctvom učenia a vyučovania, zameraný na osvojovanie vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, kde dochádza vzájomnej interakcii učiteľa a žiakov. Hlavnými aktérmi v edukačnom procese sú žiaci a ich učitelia, pričom významný vplyv má aj školská trieda v zmysle malej sociálnej skupiny.

Učiteľ je povolanie späté s množstvom nárokov a požiadaviek, na ktoré sú potrebné rozsiahle kompetencie. Je to povolanie, ktoré je psychicky veľmi náročné, čo vedie k učiteľskému stresu a v niektorých prípadoch až k syndrómu vyhorenia. Najčastejšími faktormi vplývajúcimi na učiteľský stres sú podľa Holečka (2015) sú okrem iného problémoví žiaci a problémoví rodičia.

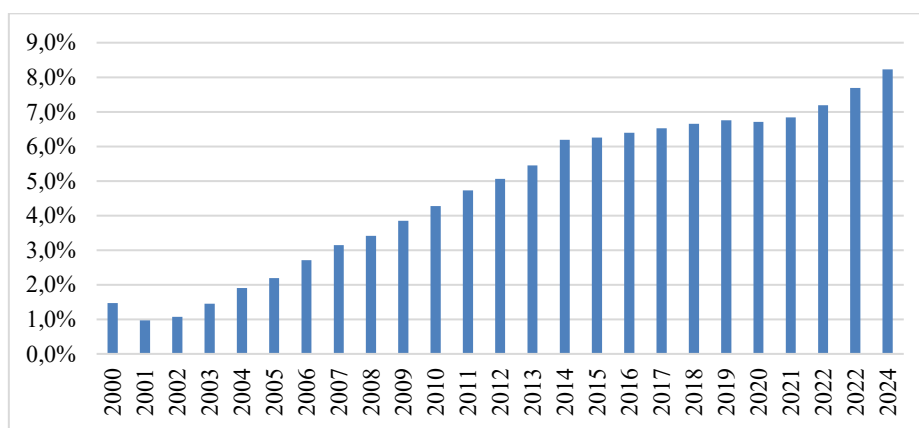
Ďalším dôležitým subjektom v školskej triede sú žiaci. Z hľadiska analýzy problémového správania sú zaujímavé skupiny žiakov, ktorí sú v škole neúspešní, neprospievajúci. Mareš (2013) vysvetľuje, že neúspešnosť žiaka má viacero rovín. Možno konštatovať, že existuje určitá korelácia medzi neúspešnosťou žiaka a jeho problémovým správaním, pričom možné príčiny žiackej neúspešnosti, sú veľmi podobné faktorom, ktoré spôsobujú problémové správanie ako ich uvádza Mareš (2013).

Školská trieda predstavuje zo sociologického pohľadu malú sociálnu skupinu. Negatívne prejavy správania môžu narušať nielen samotný edukačný proces, ale aj celkovú atmosféru a

vzťahy medzi spolužiakmi (Wheldall, Merrett, 1988). Výskumy zároveň ukazujú, že triedne prostredie, organizácia výučby a kvalita pedagogickej interakcie zohrávajú významnú úlohu pri formovaní správania žiakov (Emmer, Stough, 2001).

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRE REALIZÁCIU VÝSKUMU

Problémové správanie žiakov vzniká v dôsledku pôsobenia viacerých faktorov, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Rozlišovanie žiakov na tých, ktorí majú ťažkosti v učení, a na tých, ktorí majú problémy v oblasti správania, nie je jednoznačné, pretože tieto oblasti sa často prelínajú. Žiaci, ktorí na začiatku školskej dochádzky zápasia s problémami v učení, môžu postupne vykazovať aj rôzne prejavy problémového správania. Rovnako žiaci s problémami v správaní môžu časom čeliť ťažkostiam v učení, ktoré môžu byť okrem iného dôsledkom nedodržiavania pracovnej disciplíny a pravidiel v triede.



Graf č. 2: Podiel počtu integrovaných žiakov na celkovom počte žiakov v ZŠ (vlastné spracovanie na základe štatistických údajov CVTI)

Z grafu č. 2 vyplýva, že na základných školách dochádza k postupnému nárastu percentuálneho zastúpenia integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V školskom roku 2024/2025 tento podiel dosiahol 8,2 %. Pri priemernom počte žiakov v triedach základných škôl, ktorý sa pohybuje približne od 18 do 23 žiakov, to predstavuje približne jedného až dvoch žiakov v jednej triede, pričom v jednotlivých regiónoch sa tento počet môže líšiť.

Výskumný problém, výskumné ciele a výskumné metódy

Empirická časť dizertačnej práce pozostáva z dvoch výskumov – kvantitatívneho a kvalitatívneho, ktoré budú skúmať konkrétne otázky, vynárajúce sa ťažkosti a otázky súvisiace s analýzou edukačného procesu žiakov s problémovým správaním v primárnom vzdelávaní v štátnych základných školách.

V prípade kvantitatívneho výskumu bude cieľom zistiť postoje učiteľov v primárnom vzdelávaní a výskyt problémového správania žiakov. Boli stanovené tieto výskumné ciele:

Výskumný cieľ č. 1: Zistiť, s akými prejavmi problémového správania žiakov sa učitelia primárneho vzdelávania stretávajú.

Výskumný cieľ č. 2: Analyzovať, ako učitelia primárneho vzdelávania interpretujú vplyv problémového správania žiakov na priebeh edukačného procesu, a preskúmať ich profesijné postoje, stratégie a reakcie voči tomuto typu správania.

V nadväznosti na tieto výskumné ciele sme si stanovili nasledovné **výskumné otázky**:

1. S akými typmi prejavov problémového správania žiakov sa učitelia stretávajú a aká je frekvencia výskytu týchto javov?
2. Ako sa mení frekvencia a povaha problémového správania žiakov v závislosti od ich veku?
3. Akým spôsobom problémové správanie žiakov ovplyvňuje priebeh edukačného procesu z kvantitatívneho hľadiska (organizácia času, tempo práce, rozsah učiva) a z kvalitatívneho hľadiska (kvalita interakcií, efektivita vyučovania)?
4. Ako učitelia identifikujú a interpretujú najčastejšie príčiny problémového správania žiakov na prvom stupni základnej školy?

Tento výskum bude realizovaný metódou neštandardizovaného dotazníka. Výskum bude realizovaný celoplošne, teda s učiteľmi primárneho vzdelávania v rámci Slovenskej republiky, učiteľmi rôznych ročníkov, z menších i väčších štátnych základných škôl.

V prípade kvalitatívneho výskumu je výskumným problémom identifikovať spôsoby, akými učitelia primárneho vzdelávania reagujú na problémové správanie žiakov a aké stratégie využívajú pri jeho riešení počas edukačného procesu. Táto časť výskumu nadväzuje na výskum č. 1, ako aj na systematické pozorovanie správania žiakov počas vyučovacích hodín, pričom osobitná pozornosť sa sústreďuje na interakciu medzi učiteľom a žiakom. V tomto výskume sme si predbežne stanovili nasledovné ciele:

Výskumný cieľ č. 1: Zistiť, ako učitelia primárneho vzdelávania riešia prejavy problematického správania žiakov a nakoľko sú ich stratégie účinné.

Výskumný cieľ č. 2: Zistiť od učiteľov, ako vplýva problematické správanie žiakov na výučbu – edukačný proces a akým spôsobom ich intervenčný zásah pôsobí na žiakov s problematickým správaním a ich spolužiakov.

Pre túto fázu výskumu bol zvolený výskumný nástroj neštruktúrované priame interview s učiteľmi primárneho vzdelávania. Tento typ zberu dát umožňuje flexibilne reagovať na skúsenosti a reflexie participantov a poskytuje priestor pre detailnejšie zachytenie ich pedagogických postupov. Východiskovým rámcom budú aj pozorovania edukačného procesu, v ktorom sa skúmané prejavy problémového správania prirodzene vyskytujú. Súčasťou realizácie bude tiež prepojenie so zisteniami a závermi prvej časti výskumu, čím sa zabezpečí komplexnejšie uchopenie skúmanej problematiky.

ZÁVER

Problémové správanie žiakov na základných školách predstavuje v súčasnosti závažný a pomerne častý psychosociálny jav. Negatívne ovplyvňuje nielen priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj spoločnosť a medziľudské vzťahy ako celok. Na základe analýzy dostupných prieskumov a výskumov môže konštatovať, že výskyt problémového správania je vyšší ako v minulosti a posúva sa do čoraz nižších vekových kategórií.

Problémy v správaní začínajú sa výraznejšie prejavovať u detí s nástupom puberty, avšak problémové správanie bolo v mnohých prípadoch pozorovateľné už na 1. stupni ZŠ. V praxi sa nezriedka stáva, že problémy s učením sú u žiakov diagnostikované až na 2. stupni ZŠ, keď sa už stihlo rozvinúť aj problémové správanie.

Väčšina výskumov realizovaných v primárnom vzdelávaní sa zaoberala popisom problémového správania žiakov. Toto bude predmetom aj nášho prvého výskumu. Avšak v druhom, kvalitatívnom výskume, sa zameriame aj na možné príčiny a ako vplývajú na samotný edukačný proces, aby bolo možné formulovať praktické odporúčania do didaktickej praxe.

Literatúra

BELEŠOVÁ, M. 2023. *Škola nie je výchovný tábor*. Grada Slovakia.

BISHOP, D. V. M., SNOWLING, M. J., THOMPSON, P. A., GREENHALGH, T., & CATALISE-2 CONSORTIUM. 2017. Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ. *Individuálna integrácia detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením a s intelektovým nadaním* (n.d). [online] https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ. *Žiaci podľa ročníkov* (n.d). [online]. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

EMMER, E. T., STOUGH, L. M. 2001. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. [online]. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Príroda.

HOLEČEK, V. 2015. *Psychologie v učiteľskej praxi*. Grada.

LEWIS, T., ROMI, S., QUI, X., KATZ, Y. J. 2005. Teachers' Classroom Discipline and Student Misbehavior in Australia, China and Israel. [online]. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), s. 729–741. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Portál.

SITKOVÁ, D. 2014. *Skúsenosti s intervenciou žiakov s problémovým správaním na primárnom stupni vzdelávania*. [online]. Metodicko-pedagogické centrum. https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/11_ops_sitkova_dasa_-_skusenosti_s_intervenciou_ziakov_s_problemovym_spravanim.pdf

SLOVÍKOVÁ, M. 2011. Problémy v správaní žiakov základných škôl. *Prevenčia*, X(4). [online]. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/PREVENCIA_LANOK_ZZZS_Z.pdf

SVOBODA, M., KREJČÍROVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.

SUGAI, G., HORNER, R. R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. [online]. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>

WALKER, H., RAMSEY, E., GRESHAM, F. 2004. *Antisocial Behaviour in School. Evidence Based Practices* (2nd ed.). Wadsworth.

WHELDALL, K., MERRET, F. 1988. *Positive teaching: The behavioural approach*. Routledge.

ZELINA, M. (2011). Problémy s problémami v správaní detí a mládeže. *Prevenčia*, 2, roč.10, 3- 9.

Autor

Ing. Mgr. Katarína Somogyiová

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

somogyiova15@uniba.sk

ŠKOLSKÁ INKLÚZIA A JEJ HISTORICKO-LEGISLATÍVNY KONTEXT V SLOVENSKOM VZDELÁVACOM PROSTREDÍ

Veronika Strážencová

Abstrakt

Príspevok sa venuje téme školskej inklúzie v globálnom i národnom kontexte so špecifickým zameraním na podmienky v slovenskom vzdelávacom prostredí. Vychádza z teoretických východísk pedagogického diskurzu, ktoré reflektujú vývoj a konceptuálne vymedzenie inklúzie v oblasti vzdelávania. Pozornosť sa venuje historickému vývoju školskej inklúzie na Slovensku a faktorom determinujúcim jej súčasnú podobu. Príspevok zároveň analyzuje platný legislatívny rámec inkluzívneho vzdelávania a naznačuje jeho ďalšie smerovanie v kontexte medzinárodných dokumentov. Identifikuje a interpretuje kľúčové problémy a výzvy spojené s implementáciou inkluzívnych princípov v slovenskom školskom systéme. Súčasne príspevok poukazuje na potrebu systematického a koncepčného prístupu k rozvoju inkluzívneho vzdelávania ako nevyhnutného predpokladu zabezpečenia rovnosti vzdelávacích príležitostí pre žiakov bez rozdielov.

Kľúčové slová: zmeny vo vzdelávaní, školská inklúzia, školská politika, legislatíva

ÚVOD

Koncept školskej inklúzie sa v posledných rokoch stal celosvetovo stále viac diskutovanou nielen akademickou, ale aj politickou témou. Bizová (2021) hovorí o inklúzii ako o téme, ktorá patrí v súčasnosti „k najpertraktovanejším témam pedagogického diskurzu“ (s. 6). Tento fakt potvrdzujú aj Kaščák a Strouhal (2023), ktorí zároveň dodávajú, že napriek súčasnej značnej diskutovanosti tejto témy nie je vždy jasné, čo pojem inklúzia znamená. V dôsledku historických, historicko-politických, kultúrnych či spoločenských špecifik a rozdielností je prirodzené, že rozličné krajiny môžu tento koncept chápať odlišne.

Pojmom inklúzia, ako aj jej oblasťou, sa vo verejnom diskurze začala zaoberať nielen spoločnosť, ale aj verejné politické inštitúcie. V kontexte Európy môžeme spomenúť ako hlavného nositeľa a šíriteľa tohto pojmu práve Európsku komisiu, ktorá v roku 2020 schválila a ratifikovala záväzný dokument EÚ Akčný plán pre integráciu a inklúziu. Tento dokument sa opiera o spoločný súbor zásad a hodnôt Európskej únie, ktorými by sa mala riadiť práca jej členských štátov pri navrhovaní, realizácii alebo revízii vlastných stratégií v oblasti inklúzie. Súčasne obsahuje zásadné vymedzenia implikácie inklúzie v školskom prostredí, čím nadväzuje na prvotné uchopenie tejto témy z EÚ Akčného plánu z roku 2016. Oba dokumenty vyšli pod schválením jedného z riaditeľstiev Európskej komisie - Riaditeľstva pre zamestnanosť, sociálne veci a inklúziu. To, že sa Európska komisia venuje problematike inklúzie potvrdzuje aj fakt, že začiatkom roka 2023 spustila medzinárodnú veľkoplošnú kampaň s názvom Sociálna ochrana a inklúzia venujúca sa hlavne bezpečnosti a začleneniu

ľudí v oblasti školstva a práce s dôrazom na ich rozmanitosť.

Na Slovensku sa témou inklúzie v súčasnosti začalo zaoberať prioritne Ministerstvo sociálnych vecí a rodiny a Ministerstvo školstva, vedy a výskumu. V kontexte schváleného Plánu obnovy a odolnosti (2021) získalo Slovensko rozsiahlu finančnú kapacitu na posilnenie oblastí, kde systematicky ako štát zlyháva. Spomínaný plán má za cieľ obnoviť, upraviť a výrazne zlepšiť okrem iného aj oblasť školstva, ktorá je dlhodobo finančne poddimenzovaná, aj v komparácii s ostatnými štátmi Európskej únie (berúc do úvahy značné a rokmi opakované zaostávanie slovenských žiakov v testovaniach PISA organizovaných OECD).

INKLÚZIA V GLOBÁLNOM KONTEXTE

V súčasnosti existuje množstvo definícií inkluzívneho vzdelávania v akademickom aj spoločenskom konsenze, čo problematizuje celkové uchopenie tohto pojmu zahŕňajúc aj výskum vzdelávania, reformy a implementáciu inklúzie do praxe (Booth, 2019; Kaščák a Strouhal, 2023).

Vďaka progresívnemu vývoju legislatívnych zmien v súvislosti s právami znevýhodnených v USA v začiatku osemdesiatych rokov 20. storočia bol okrem mnohých zákonov prijatý aj školský zákon s názvom *Individuals with Disabilities Education Act*, ktorý pomyselne odštartoval dôležitosť rovnakých práv pre všetky deti v školskom prostredí (Minow, 1990; Bizová, 2021). V nasledujúcich rokoch sa inkluzívne vzdelávanie stalo na celom svete stále intenzívnejšie diskutovaným a empiricky skúmaným konceptom (v neposlednom rade aj projektom pedagogickej reformy), napriek značne líšiacim sa vzdelávacím systémom v jednotlivých krajinách – prioritne v rozdieloch ich klasifikácie a miere možnosti implikácie inklúzie (Richardson a Powell, 2011).

V roku 1994 bola inklúzia prezentovaná na Svetovej konferencii špeciálneho vzdelávania v Salamanke ako úplne nový pedagogický prístup (UNESCO, 1994). Vychádzajúc z deklarácie o spomínanom novom inkluzívnom prístupe zo Salamanky globálne hnutie „Vzdelávanie pre všetkých“ uviedlo, že začlenenie všetkých detí do bežných škôl je najefektívnejším spôsobom ako čeliť diskriminačným postojom a dosiahnuť cieľ inkluzívneho vzdelávania (UNESCO, 2000).

Na základe ratifikovania Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím v roku 2006, vyplývajúcej z *Dohody o právach znevýhodnených*, sa rozšírila idea inkluzívneho vzdelávania do viac ako 176 krajín, čím sa stala novou globálnou normou (Bizová in Lechta, 2012; Powell, Edelstein a Blanck, 2016). Medzi krajinami, ktoré dokument ratifikovali, nechýbalo ani Slovensko (Klemm, 2015; Bizová, 2021). Hlavným cieľom tejto medzinárodnej dohody bolo podľa Klemm (2015) rozvíjať šance postihnutých a zabezpečiť ich nediskriminované pôsobenie vo všetkých oblastiach spoločnosti vrátane školstva. Dohoda zabezpečovala súčasne okrem spomenutého aj právo telesne či mentálne postihnutým bez výnimky študovať na regulárnych štátnych školách. V súčasnosti sa vzťahuje celosvetovo na viac ako 650 miliónov ľudí s postihnutím v 176 krajinách sveta.

V kontexte historických a historicko-politických súvislostí post-sovietskych krajín a krajín

spadajúcich pod niekdajšiu nadvládu Rakúsko-Uhorska je dôležité si uvedomiť, že Slovensko v komparácii s krajinami tzv. Západného bloku v súčasnosti nemá, ani nikdy nemalo, rovnakú východiskovú pozíciu v prístupe a implikácii nových, príp. progresívnych smerov vo vzdelávaní. Kaščák a Strouhal (2023) v tejto súvislosti spomínajú, že je to len posledné desaťročie, čo sa koncept inklúzie objavil aj v post-socialistických krajinách. Vzhľadom na ich predošlý politický systém obmedzujúci budovanie akejkoľvek spojitosti s myšlienkovými či reformnými prúdmi zo západných krajín Európy či USA je zrejmé, že tieto krajiny mali neskorší nábeh na uchopenie konceptu inklúzie ako takej. Slovensko v tomto smere nie je výnimkou. Svedčí o tom aj fakt, že doteraz všetky dôležité kurikulárne dokumenty ukotvujúce inklúziu v slovenskom vzdelávacom systéme boli iniciované predovšetkým z medzinárodných a nadnárodných svetových či európskych inštitúcií (Miškolci, 2017; Dušek a Čepelová, 2020).

Medzinárodné konferencie a inkluzívne dokumenty, ktoré mali vplyv na uchopenie školskej inklúzie na Slovensku (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012 in Kalafutová, 2017, s. 25):

1. 7.6. – 10.6. 1994 – konferencia v Salamanke - zúčastnilo sa jej deväťdesiatdva krajín a dvadsaťpäť medzinárodných organizácií. Prišlo tu k spoločnému zjednoteniu akčných programov podporujúcich inkluzívnu edukáciu pre všetkých žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.
2. 23.3. - 24.3.2000 – Lisabonská stratégia – európske krajiny sa zaviazali zabezpečiť systematické odstraňovanie diskriminácie, zlepšiť dostupnosť vzdelávania pre sociálne a minoritné skupiny obyvateľstva vrátane zdravotne hendikepovaných ľudí.
3. 25.-28.11.2008 - 48. ročník Medzinárodnej konferencie zameranej na vzdelávanie s názvom Inkluzívne vzdelávanie - cesta do budúcnosti. Inkluzívne vzdelávanie tu bolo predstavené ako proces reagujúci na rozmanitosť a rôznorodosť potrieb všetkých žiakov skrz zvýšenie ich participácie na vzdelávaní. Súčasne tu UNESCO predstavilo všeobecné politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávacom prostredí.
4. 1.12.2006 - Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím zadefinoval právo pre zdravotne znevýhodnených žiakov inkluzívne sa vzdelávať. Stal sa impulzom pre povinnú transformáciu školstva v jednotlivých štátoch tak, aby vyhovoval potrebám všetkých žiakov bez rozdielu. Dňa 9.3.2010 Národná rada Slovenskej republiky schválila návrh vlády Slovenskej republiky o ratifikácii spomínaného Dohovoru. Týmto počínom sa Slovenská republika pripojila k ďalším k osemdesiatjeden krajinám, ktoré Dohovor už ratifikovali, a k päťdesiatjeden krajinám, ktoré ratifikovali tzv. Opčný protokol (Bizová, 2021).

INKLÚZIA V PEDAGOGICKOM DISKURZE

Dáta zo štatistickej ročenky Centra vedecko-technických informácií SR (2021) ukazujú, že sa v školskom roku 2020/2021 vzdelávalo na všetkých stupňoch vzdelávania v bežných školách viac než 40-tisíc žiakov s postihnutím a narušením a viac ako 32-tisíc žiakov zo sociálneho znevýhodneného prostredia. Spomínané dáta sú dôkazom toho, že napriek rôznym ohlasom o kvalite inkluzívneho vzdelávania či jeho podfinancovaní v slovenskom vzdelávacom priestore slovenskí rodičia pre svoje deti v súčasnosti uprednostňujú práve inkluzívne vzdelávanie pred vzdelávaním v špeciálnych školách (CVTI SR, 2021 in Bizová, 2021).

Booth a Ainscow (2019) chápu koncept inklúzie ako „*principiálny prístup k rozvoju vzdelávania a spoločnosti*“ (s. 32) vzájomne prepojený s demokratickou participáciou v oblasti vzdelávania, aj nad jeho rámec. Zdôrazňujú, že tu nejde len o začleňovanie určitej skupiny

žiacov do výchovno-vzdelávacieho procesu, ale hlavne o súdržnosť aktivít realizovaných školou, zapájajúc a podporujúc všetkých žiakov v nej bez rozdielu ako samostatných členov svojej školy. Spolu s ich rodinnými príslušníkmi, zamestnancami školy či všetkými participujúcimi na chode školy tak tvoria jednu z hodnôt inklúzie – komunitu školy. Z právneho hľadiska je tak žiak síce stále pod zákonnou mocou svojho rodiča, napriek tomu mu inkluzívne vzdelávanie s hodnotou komunity dodáva istú autonómnosť a možnosť byť plnohodnotným členom vlastného vzdelávania (Minow, 1990).

Komunitu školy definujú v súvislosti s konceptualizáciou školskej inklúzie aj Göransson a Nilholm (2014), ktorí vo svojej štúdii identifikujú štyri hlavné definície, medzi ktorými figuruje aj spomínaná dôležitosť komunity (s. 268). Tú vnímajú ako vytvorenie spoločenstva s charakteristickými znakmi ako sú rovnosť, starostlivosť, spravodlivosť, rešpektovanie podmanených vedomostí a oceňovanie rozmanitosti. Súčasne komunitu školy identifikujú ako dôležitý znak skutočne inkluzívneho prostredia, ktorá je v kontexte úspešnej účasti všetkých študentov založená na vytvorení triednych komunít, ktoré môžu podporovať kvality rovnosti a starostlivosti (s. 270). Komunita školy zároveň plní funkciu významného činiteľa postupného budovania socializácie žiaka ako jedného z dôležitých aspektov jeho budúcej integrity (Seidler, 2008). V neposlednom rade posilňuje proces začleňovania sa v spoločnosti – najskôr v rodine, neskôr v malých spoločenských skupinách až po zapojenie sa do širších spoločenských vzťahov (Dušek a Čepelová, 2020; Bizová in Lechta, 2012).

Booth a Ainscow (2019) súčasne apelujú na dôležitý rozmer inkluzívneho vzdelávania – a to vnímanie rozdielov medzi žiakmi samotnými, vyplývajúcich z ich osobnostných špecifik a rozdielností. Žiakov vnímajú ako rozmanité osobnosti – na čo sa veľakrát v súvislosti s inovatívnym vzdelávaním zabúda. V súvislosti s tým popisujú, že nie všetci žiaci sa v tvorení a aktívnom zapájaní hoc aj v malých spoločenských skupinách môžu cítiť príjemne a vnímať prekážky, ktoré sú ich súčasťou (na základe veku, rodu, sexuálnej orientácie, etnickej príslušnosti, socioekonomického zázemia či miery postihnutia). Inými slovami, socializácia nemusí pre všetkých žiakov predstavovať to isté. Aspekt problematiky socializácie v inkluzívnom vzdelávaní spomína už Minow (1990, s. 283), ktorý ho z pohľadu tvorby medziludských vzťahov vníma v kontexte práv žiakov ako „alarmujúci“. Seidler (2008) tu dopĺňa, že kvalita inkluzívnej edukácie závisí predovšetkým od kompetencií a pripravenosti učiteľov, ktorí túto edukáciu žiakom vo významnej miere sprostredkovávajú. Pokiaľ učiteľ nie je dostatočne v kontexte vedomostí a zručností pripravený, skutočná inkluzívna edukácia je len ťažko možná.

DEFINOVANIE ŠKOLSKEJ INKLÚZIE

V príspevku v zborníku vychádzame z chápania školskej inklúzie Bizovej (2021, s. 6), ktorá ju definuje ako inkluzívnu edukáciu, ktorá *„umožňuje deťom, ktoré majú špecifické edukačné potreby, vzdelávať sa primeraným spôsobom v najbližšej spádovej škole, vyrastať v kruhu svojich najbližších a prirodzene „vrastať“ do sociálneho prostredia, ktorého sú súčasťou“*.

Naše chápanie školskej inklúzie je doplnené o aspekt dôležitosti edukácie žiakov už v ranom vzdelávaní, t.j. v ranom detskom veku (3-6 rokov) - nakoľko je tento vek z mnohých

psychologických štúdií a zdrojov elementárne určujúci pre ďalší nielen psychický vývin dieťaťa (Miškolci, 2017; Vágnerová, 1999), ako aj jeho sociálny vývin (Dušek a Čapeková, 2020).

Zároveň pri chápaní školskej inklúzie v našom príspevku vychádzame z presvedčenia, že školská inklúzia sa neobmedzuje len na deti s postihnutím, ale zahŕňa všetky znevýhodnenia vytvárajúce u detí akékoľvek bariéry (Bizová, 2021). Je zároveň *„zameraná na prijatie a zohľadnenie edukačných potrieb každého dieťaťa, ktoré je vystavované riziku diskriminácie, resp. segregácie na základe zdravotného stavu, pôvodu, etnickej príslušnosti, ekonomického stavu rodiny, vierovyznania a pod.“* (str. 15). Nespája sa len s tzv. špeciálnymi potrebami žiaka, ale ide v prvom rade o akceptáciu rozmanitosti, rôznorodosti prijatím každého dieťaťa bez rozdielu (Booth a Ainscow, 2019 in Bizová, 2021; Miškolci, 2017).

V neposlednom rade v uchopení inklúzie vychádzame v našom príspevku v zborníku z presvedčenia, že všetci ľudia sú si rovní (Klein a Rosinský, 2013) a zároveň je pre všetkých zúčastnených na vzdelávaní prospešné, aby osoby s postihnutím a narušením boli zapájané do rovnakých bežných činností ako ľudia bez postihnutia - čo súčasne vnímame aj ako základnú podstatu inkluzívneho vzdelávania (Slowík, 2007; Booth a Ainscow 2019).

HISTÓRIA INKLÚZIE NA SLOVENSKU

Počas obdobia socialistického režimu až po jeho pád v roku 1989 téma školskej inklúzie vo vzdelávacom prostredí na našom území vôbec nerezonovala. Typickým bol v tomto období, ako vo väčšine post-socialistických krajín, segregovaný prístup v školstve (Kaščák a Strouhal, 2023). Ako uvádza Bizová (2021, s. 11): ... *„v období socializmu bolo možné zaradiť do bežných škôl len takých žiakov, ktorí dokázali zvládnuť štandardný obsah vzdelávania a svojou prítomnosťou nenarúšali, resp. nespomaľovali činnosť triedy.“*

Hoci do tejto kategórie patrili napr. žiaci s ľahkou formou postihnutia používajúci rôzne kompenzačné pomôcky (krátkozrakí žiaci, nedoslýchaví žiaci, žiaci po rekonvalescencii končatín po úrazoch horných a dolných končatín a pod), ich inklúzia bola skôr ojedinelým javom ako pravidlom. Počas socializmu sa segregovaný prístup neuplatňoval len v školskom prostredí, ale bol štandardným prístupom vo všetkých oblastiach spoločenského života. Ľudia s postihnutím tak žili vo veľkej miere na okraji spoločenského či politického záujmu, odkázaní na pomoc najbližších a bez akejkoľvek pomoci zo strany štátu či možnosti sociálnej interakcie a komunikácie (Novosad, 2006 in Bizová, 2021).

Na našom území prišlo k zmene legislatívnych podmienok až v roku 1990 po páde komunistického režimu novelizáciou vyhlášky o základnej škole – o rok neskôr aj vyhlášky o stredných školách (Bizová, 2021). Napriek legislatívnym zmenám bol v školskej realite stále prítomný segregovaný prístup s prvkami vylučovania hlavne žiakov so špeciálnymi potrebami (Kaščák a Strouhal, 2023).

Je to len niekoľko desaťročí, čo inkluzívny prístup nabral na území Slovenska nielen na intenzite, ale aj na hlbšom pochopení a uchopení hlavnej myšlienky inklúzie. Tento jav je výsledkom viacerých medzinárodných a európskych inkluzívnych dokumentov z minulosti,

ktoré Slovenská republika prijala. V nasledujúcej časti uvádzame, čo všetko koncom 90. rokov minulého storočia a na začiatku nášho storočia predchádzalo chápaniu inklúzie tak, ako ju dnes chápeme v slovenskom vzdelávacom prostredí.

Legislatívne kroky, ktoré prispeli k legislatívnemu ukotveniu školskej inklúzie v slovenskom školskom prostredí (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012 in Kalafutová, 2017, s. 25):

1. Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb., II. hlava Základné práva a slobody, oddiel Hospodárske, sociálne a kultúrne práva, čl. 42, je ustanovené, že každý má právo na vzdelanie. Koncept inkluzívneho vzdelávania je záväzný pre štát, ktorý vyplýva z medzinárodných dohovorov.
2. Medzinárodná konferencia Predpoklady inkluzívneho vzdelávania konajúca sa v Bratislave dňa 8.12.2011, z ktorej plynie „záväzok predchádzať všetkým formám diskriminácie, osobitne na vybrané cielené skupiny ako sú rómske deti, deti so zdravotným znevýhodnením, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti patriace k národnostným menšinám a tiež deti cudzincov“ (MINEDU, 2021).
3. Uznesenie vlády Slovenskej republiky pod č. 682 zo dňa 2.11.2011 uznávajúca Členstvo Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania, ktoré nám dodnes umožňuje byť súčasťou medzinárodnej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania (Úrad vlády SR, 2021).

Po uznaní členstva Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania bolo realizovaných viacero výskumov v kontexte aplikácie inkluzívnej edukácie do vzdelávacieho prostredia, primárne prof. Lechtom s kolektívom z Katedry pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave (Lechta, 2010).

Miškolci (2016) vo svojom výskume mapuje koncept školskej inklúzie v súvislosti so segregovanými špeciálnymi školami, ktoré boli pozostatkom socialistických hodnôt a systematického podporovania týchto inštitúcií v niekdajšom Československu, ako aj v novovzniknutej Slovenskej republike po roku 1993. Bizová in Lechta (2012) spomína v tejto súvislosti aj výskumy Kročanovej (2010) či Huttovej et al. (2012).

Politické iniciatívy v roku 2020 po prvýkrát viedli k zavedeniu konceptu inkluzívneho vzdelávania na legislatívnej, strategickej a systémovej úrovni na území Slovenskej republiky, čo si bližšie priblížime v nasledujúcej kapitole.

INKLUZÍVNA LEGISLATÍVA A JEJ ĎALŠIE SMEROVANIE

Vychádzajúc z aktuálnej situácie v slovenskom vzdelávacom prostredí, v posledných piatich rokoch zaznamenal koncept inkluzívneho vzdelávania značný posun vpred. Posunu výrazne dopomohli okolnosti, v ktorých sa Slovenská republika vyskytla vplyvom externých faktorov. Zmeny sa tu udiali hlavne na legislatívnej úrovni v podobe legislatívnych úprav smerníc vzdelávania v prospech inklúzie (Bizová, 2021; Kaščák a Strouhal, 2023).

Jeden z prvých projektov zameraných na uchopenie spomínaného konceptu inkluzívneho vzdelávania bol projekt s názvom *Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy* (2013 – 2015) financovaný Európskou úniou. Pracovala na ňom skupina akademikov, kde analyzovali základné nedostatky v zdanlivo inkluzívnej slovenskej legislatíve. Výsledkom ich analýzy bol návrh nových princípov a model tvorby inkluzívneho

syllabu, čím boli priamo začlenené do oficiálnej politiky vzdelávania. Hoci tieto zmeny neovplyvnili národné zákony alebo nariadenia, mali priamy vplyv na vzdelávaciu prax v školách (Kaščák a Strouhal, 2023).

Vďaka pokračujúcemu úsiliu slovenských akademikov vznikol dokument *Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania* (Kaščák, O. a Pupala, B., 2013). V roku 2016 sa preto do štátneho vzdelávacieho programu zaradila časť s názvom „Vzdelávanie pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ súčasne s doplnenou formuláciou o „... zabezpečení podmienok pre inkluzívne vzdelávanie“ (ŠPÚ, 2016) napriek tomu, že to v tom čase ešte zákon nepodporoval.

Ďalším legislatívnym dokumentom sa stal Plán obnovy a odolnosti (2021) vďaka ponuke balíka Európskej únie Slovenskej republike s názvom *NextGenerationEU* zameraného na oživenie hospodárstva a podporu zotavenia sa členských štátov EÚ z pandémie COVID-19. Pre získanie grantov na obnovu a odolnosť museli členské štáty predložiť jednotlivé národné plány obnovy a odolnosti, v ktorých boli stanovené ciele, míľniky a odhadované náklady. Slovenská republika tak mala šancu získať značný finančný kapitál na obnovenie viacerých sfér verejného života, medzi ktorými figurovala aj oblasť školstva. Slovenský návrh národného plánu obnovy a odolnosti bol dňa 21.6.2021 schválený Európskou komisiou spolu s piatimi hlavnými prioritami zlepšenia v oblasti vzdelávania, medzi ktorými figurovala aj priorita *kvalita vzdelávania* pozostávajúca z troch kľúčových komponentov – *Prístup, vývoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania* (Kaščák a Strouhal, 2023; ÚV SR, 2021).

V rámci schváleného Plánu obnovy a odolnosti (ÚV SR, 2021) v oblasti *Školstvo* bol stanovený a pomenovaný jeden z troch hlavných komponentov ako „*Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch*“. Jeho hlavným cieľom je (ako sa uvádza v úvode dokumentu) „... znížiť podiel žiakov, ktorí nedosahujú ani základnú úroveň zručností, znížiť socioekonomický vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov a podporiť rovnosť príležitostí vo vzdelávaní“ (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2021, str. 1).

V neposlednom rade bol v kontexte témy školskej inklúzie dôležitý aj dokument *Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022-2024*, zaväzujúci plniť inkluzívny prístup vo vzdelávacom prostredí v spomínaných rokoch na Slovensku.

Aktuálne problémy inklúzie na Slovensku

Miškolci (2016) vo svojej štúdii načrtáva viacero problémov, ktorým Slovenská republika čelí už od svojho vzniku. Súčasne mapuje situáciu školskej inklúzie po rozdelení Československa a vzniku samostatnej Slovenskej republiky, ktorá sa v tej dobe na inklúziu ani zďaleka nepodobala. V dôsledku pretrvávajúcich komunistických hodnôt rovnosti, starostlivosti a sociálnej spravodlivosti boli paradoxne v prvých rokoch samostatnosti Slovenskej republiky stále preferované špeciálne školy pre žiakov so zdravotným či mentálnym znevýhodnením.

V súčasnosti na Slovensku čelíme v kontexte školskej inklúzie predovšetkým problematike

vytvárania inkluzívneho prostredia vzhľadom na sociálny pôvod žiakov. Práve ten je zo súčasných dát primárnym ukazovateľom školskej úspešnosti a šance žiakov v živote uspieť (Hall et al., 2019; Čokyna, 2019). Ako významná téma sa v posledných rokoch kryštalizuje téma inklúzie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, detí s rôznymi inými znevýhodneniami či detí z marginalizovaných komunít na systémovej a metodologickej úrovni. Z doposiaľ nameraných dát je jasne viditeľná priama korelácia sociálneho pôvodu detí, resp. vzdelania ich rodičov, s ich častým priamym zaradením do špeciálnych škôl pri nástupe do prvého ročníka základnej školy, čo vo všeobecnosti ešte znižuje šancu týchto detí na úspech nielen v našom vzdelávacom systéme, ako aj neskôr v živote (Hapalová, 2019 in Hall et al., 2019; Kováčová 2010).

Capáková et al. (2021) v tejto súvislosti uvádza, že práve v ranom vzdelávaní dochádza ku najaktívnejšiemu usadeniu a pochopeniu inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k dieťaťu z hľadiska vývinu jeho sociálnych schopností. Belovičová et al. (2022) v tomto kontexte spomína dôležitosť zavedenia povinnej predprimárnej edukácie v roku 2021 s cieľom rozvinúť v dieťati vnímanie druhých ako rovných a rozmanitosť ľudstva ako aspekt obohacujúci celú spoločnosť. Inými slovami tu hovorí o dôležitosti zavedenia predprimárneho vzdelávania nielen z pohľadu zlepšenia jeho školskej pripravenosti a zrelosti, ale aj vedomosti a autentickej skúsenosti vnímať druhých ako obohatenie už pred vstupom na primárne vzdelávanie (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2022).

ZÁVER

Školská inklúzia je nepochybne jednou z aktuálnych tém súčasného slovenského pedagogického diskurzu, hoci tomu tak nebolo vždy v dôsledku historických a politických súvislostí dnešnej Slovenskej republiky. Opierajúc sa o publikácie a autorov spomínaných v príspevku môžeme konštatovať, že téma školskej inklúzie je v slovenskom vzdelávacom prostredí aktuálnou témou práve vďaka prvotným externým snahám európskych štátov (Bizová, 2021; Kaščák a Strouhal, 2023). Zachytením témy inklúzie a následným ratifikovaním kľúčových dokumentov vznikol priestor pre vzdelávanie všetkých detí bez rozdielu vo viacerých krajinách sveta (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012 in Kalafutová, 2017).

Slovensko v súčasnosti stojí pred výzvou poctivo porozumieť školskej inklúzii a vedieť ju efektívne implikovať – nielen v globálnom kontexte, ale predovšetkým v našom lokálnom, slovenskom vzdelávacom prostredí. Zo súčasných dát je to na Slovensku predovšetkým problematika vytvárania inkluzívneho prostredia vzhľadom na sociálny pôvod žiakov, ktorý je na našom území primárne určujúcim ukazovateľom školskej úspešnosti a šance týchto žiakov v živote uspieť (Hall et al., 2019; Čokyna, 2019).

Literatúra

BIZOVÁ, N. 2021. *Inklúzia v neformálnej edukácii*. 1.vydanie. Trnava : Typu Universitatis Tyrnaviensis & Veda, 2021. 130 s. ISBN 978-80-568-0437-7.

BELOVIČOVÁ, I. et al. 2021. *Inkluzívna škola – Podpora školy pri budovaní inkluzívnej*

kultúry a rešpektovaní rôznorodosti detí a žiakov. 1. vydanie. Bratislava : Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o. 2021. 190 s. ISBN 978-80-8140-660-7.

BOOTH T., AINSCOW M. 2019. *Index inklúzie: Príručka pre rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. 1.vydanie. Nadácia pre deti Slovenska, 2019. 253 s. ISBN 978-80-89403-19-6.

CAPÁKOVÁ, L. et al. 2021. *INKLÚZIA – pestré aktivity pre deti*. 1. vydanie. Bratislava : Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o. 203 s. ISBN 978-80-8140-477-1.

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ SR. 2021. *Štatistická ročenka. Údaje o individuálnej integrácii a špeciálnych školách za školský rok 2020/2021*. Dostupné online: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600>.

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ SR. 2021. *Štatistická ročenka – materské školy*. Dostupné online: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602>.

ČOKYNA, J. 2019. *A okraje máš kde?* 1.vydanie. Bratislava : N Press, s.r.o., 2019. 200 s. ISBN 978-80-99925-06-0.

DUŠEK, J., ČEPELOVÁ S. 2020. Psychologické a právne východiská inkluzívnej sociálnej reality. 1. vydanie. Týn nad Vltavou : Nová Forma s.r.o. 125 s. ISBN 978-80-7612-283-3.

GÖRANSSON, K., NILHOLM, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. In *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, s. 265-280. 2014. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545. [Cit. 2025-04-06]. Dostupné online: <<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>>.

HALL, R., DRÁL, P., FRIDRICHOVÁ, P., HAPALOVÁ, M., LUKÁČ, S., MIŠKOLCI, J., VANČÍKOVÁ, K. 2019. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum. Bratislava : MESA 10, 2019. Dostupné online: <<https://analyza.todarozum.sk>>.

HUTTOVÁ, J., GYÁRFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* 1. vydanie. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti. 270 s. ISBN 978-80-89571-05-5.

KALAFUTOVÁ, D. 2017. Komparácia inkluzívneho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo vybranej krajine EÚ a na Slovensku. *Pedagogická fakulta; Katedra špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých. Ružomberok : PF, 2017. 57 s.* dostupné online: <https://www.academia.edu/40523885/komparacia_inkluzivneho_vzdelavania_v_spolkovej_republike_nemecko_a_v_slovenskej_republike>.

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2013. Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In V. Klein & E. Sobinkovičová (Eds), *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. (s. 20–33). Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné online:

<https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/publikacie/kniznica/inkluzivny%20model%20vzdelavania.pdf>.

KAŠČÁK, O., STROUHAL M. 2023. Inclusion discourses in contemporary Slovak education policy – From the individual to community and from right to performance. In *European Journal of Education* (in press), 2023.

KLEMM, K. 2015. *Inklusion in Deutschland*. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 2015. Dostupné online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf>.

KLEIN, V., ROSINSKÝ, R. 2013. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Nitra : Garmond, 2013. 272 s. ISBN 978-80-8914-899-8.

KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ve s: Roma Education Fund, 2012. 265 s. ISBN 978-80-971181-0-5.

KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách*. 1. vydanie. Bratislava : MUSICA LITURGICA, s.r.o. 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.

KROČANOVÁ, L. 2010. Sociálno-psychologické aspekty integrácie detí so sluchovým postihnutím v predškolskom veku. In Lechta (ed): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : Emit, 2010, s. 201-206. ISBN 978-80-970623-2-3.

LECHTA, V. et al. 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. 2.vydanie. Bratislava : IRIS Vydavateľstvo a tlač, s.r.o. 2012. 233 s. ISBN 978-80-89256-82-2.

LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Portál, 2010. 440 s. ISBN 9788073676797.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. 2021. *Plán obnovy – cestovná mapa k lepšiemu Slovensku. Komponent 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch*. 2021. 37 s. Dostupné online: <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1045/komponent_06_inkluzivne_vzdelavanie_1.pdf>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. 2022. *Manuál – Predprimárne vzdelávanie detí*. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2021. 57 s. Dostupné online: <<https://www.minedu.sk/data/att/22392.pdf>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. 2022. *Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022-2024*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2022. Dostupné online: <<https://www.minedu.sk/prvy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/>>.

MINOW, M. 1990. *Making all the difference: Inclusion, exclusion and american law*. New York : Cornell University Press, 1990. 405 s. ISBN 0-8014-2446-1.

MIŠKOLCI, J. 2016. *Inclusive education in the Slovak Republic two decades after the*

dissolution of Czechoslovakia. In *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 199-213, 2016. DOI: 10.1080/13603116.2015.1079272. Dostupné online: <<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1079272>>.

MIŠKOLCI, J., KUBÁNOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, L. 2017. Who really wants the inclusion of Roma children in education? Mapping motivations of various stakeholders in Slovakia. Bratislava : Slovak Governance Institute, 2017. 153 s. ISBN 978-80-972608-0-4.

NÁRODNÁ RADA SR. 2021. 415 Zákon z 20. októbra 2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2021/415/ZZ_2021_415_202_20401.pdf>.

NOVOSAD, L. 2006. Základy speciálního poradenství. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-873-9.

POWELL, J. J. W., EDELSTEIN, B., BLANCK, J.M. 2016. Awareness-Raising, Legitimation or Backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on Education Systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education* 14: 227–250. Doi: 10.1080/14767724.2014.982076. Dostupné online: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1580837>>.

RICHARDSON, J.G., POWELL, J.J.W. 2011. Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford University Press, 2011. Doi: 10.2307/j.ctvqsdm9k. Dostupné online: <https://www.researchgate.net/publication/263504696_Comparing_Special_Education_Origins_to_Concemporary_Paradoxes>.

SEIDLER, P., ŽOVINEC, E., KURINCOVÁ, V. 2008. Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška. 80 s. ISBN 978-80-8084-291-5.

SLOWÍK, J. 2007. Speciální pedagogika. Praha : Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2016. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Štátny pedagogický ústav, 2016. 112 s. Dostupné online: <https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf>.

VÁGNEROVÁ, M. 1999. Vývinová psychologie. Praha : Portál, s.r.o., 1999, 239 s. ISBN 80-7178-308-0.

UN. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York : United Nations, 2006. Dostupné online:<<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>.

UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain. Paris, France : UNESCO, 1994. 47s. Dostupné online: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>.

UNESCO. 2000. Education for All 2000 Assessment: Global Synthesis. Paris, France : UNESCO, 2000. 72s. Dostupné online: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120058>>.

ÚRAD VLÁDY SR. 2021. Plán obnovy – Cestovná mapa k lepšiemu Slovensku. ÚV SR, 2021. Dostupné online: <<https://www.planobnovy.sk/kompletny-plan-obnovy/>>.

Autor

Mgr. Veronika Strížencová

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

veronika.strizencova@tvu.sk

VYUŽITÍ VIDEOHER VE VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Eva Svátková

Abstrakt

Článek se zabývá představením disertačního projektu zaměřeného na využití videoher ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ. Cílem disertačního projektu je zkoumat, jak videohry využít ve výuce literární výchovy a jakými způsoby je lze do výuky efektivně implementovat. Data, s nimiž projekt pracuje, budou získána prostřednictvím analýzy videoher, relevantních kurikulárních dokumentů, vybraných čítanek a oborových metodik, polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a reflektivních dotazníků pro cílové žakovské skupiny a jejich učitele. Z vyhodnocených dat bude vytvořen praktický výstup projektu, didaktický sumář. Didaktický sumář bude sbírka konkrétních didaktických modelových situací, včetně metodické příručky pro učitele, které využívají videoherní prvky ve výuce literární výchovy. Článek rovněž na závěr stručně shrnuje dosavadní konkrétní výsledky projektu (aplikace prvních modelových didaktických situací v pedagogické praxi).

Klíčová slova: videohry, literární výchova, didaktický sumář

ÚVOD

Záměrem článku je čtenáře seznámit s disertačním projektem *Možnosti využití videoher (jako multimodálního způsobu komunikace) v literární výchově na 2. stupni ZŠ a SŠ*. Primárním cílem tohoto disertačního projektu je zkoumat, jak je možné využít videohry jako prostředek multimodální komunikace ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ a jakými způsoby je lze do výuky efektivně implementovat. Jeho dílčím cílem je dále vytvoření didaktické příručky pro učitele, jež by měla integraci videoherních prvků do výuky literární výchovy usnadnit. Tato příručka, tzv. didaktický sumář, představuje zároveň praktický výstup projektu.

V článku budou nejprve představena východiska projektu, dále jeho výzkumný design, výzkumné metody, praktický výstup a také shrnutí prvních dílčích výsledků výzkumu.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

„Videohry jsou již všudypřítomným médiem, jež je provázáno s kulturou stejně pevně jako písemnictví či vizuální, obrazová kultura.“ (Ian Bogost, 2011, s. 7)

Videohru je možné definovat jako multimodální elektronické imerzní médium, které vyžaduje přímou akci uživatele, hráče, k vytvoření jedinečné verze herního obsahu. Podoba hry je závislá na konfiguratívni činnosti hráče, jež je limitována programem, herní platformou, rozhraním a záměrem tvůrců hry.

Videohry představují jeden z nejvýznamnějších kulturních fenoménů současnosti, kteréžto

tvrzení je možné doložit jejich významem v oblasti ekonomické i společenské. Podle dostupných údajů vygeneroval v roce 2020 videoherní průmysl dvakrát více finančních prostředků než doposud dominantní průmysl filmový (Čuřín, 2023, s. 64–67).

Rostoucí zisky videoherního průmyslu jsou v přímé úměře s rostoucí oblibou videoher u dětí a dospívajících i v objemu času, který tato demografická skupina hraním videoher tráví. Podle Prenského (2001, s. 7) stráví děti a dospívající do 21 let hraním videoher v průměru 10 000 hodin, zatímco četbou pouze 5 000 hodin.

Z uvedených údajů je zřejmé, že videohry představují významnou součást každodenní volnočasové zkušenosti současných dětí a dospívajících. Hraní videoher slouží hráčům nejen k uvolnění a odpočinku, ale zároveň je i zdrojem informací o světě, který je obklopuje. Videohry proto mnohdy představují hlavní platformu „*pro vyprávění příběhů, konstruují nové mytologie, slouží k zábavě i terapii*“ (Shapiro in Čuřín, 2023, s. 27).

Specifická pozice videoherního média v životech současných dětí a mladistvých, tedy žáků, tak vyvolává otázku, zda a jak by bylo možné využít videohry k jejich vzdělávání. Začlenění videoherních prvků do výuky může efektivně podpořit motivaci žáků k učení, skupinové práci, rozvíjení strategického myšlení, multigramotnosti či tzv. fluidní inteligence, schopnosti vnímat a řešit problémy v dosud neznámých situacích (Zimbardo, 2017, s. 109–111). Sami žáci videohry vnímají jako „*něco, co jim pomáhá s vizualizací látky, pobízí je k dohledávání informací, rozvíjí jejich fantazii, nebo jsou motivující tím, že jim umožňují mít nad svým učebním procesem kontrolu*“ (Picka, Pešková, 2018, s. 29).

Jak již bylo nastíněno výše, videohry zastávají v životech současných žáků podobnou funkci jako literatura. Prostor pro využití videoher ve vzdělávacím procesu se tak, krom jiných předmětů, nabízí i v rámci literární výchovy. Implementace videoher a jejich prvků do literární výchovy může přispět k motivaci žáků k četbě, práci s textem a k rozvoji jejich čtenářských kompetencí. Tyto domněnky podporuje například výzkum Constance Steinkuehlerové, v němž byly srovnávány výsledky testů čtenářské gramotnosti žáků při četbě neutrálních a tematických textů. Tematické texty se týkaly zájmů konkrétní žákovské skupiny, a to univerza videohry World of Warcraft. Práce s textem o videohře byla pro žáky snazší a téměř ve 100 % případů se žákům podařilo rozkódovat text, který o 8 tříd překračoval jejich předpokládané čtenářské kompetence. Silný motivační faktor v podobě videoherního prvku tak přiměl i slabší čtenáře k nadprůměrným výkonům i při zacházení s texty, které splňují tzv. školní standard (Steinkuehlerová in Čuřín, s. 76–77).

Motivace k četbě a rozvoj čtenářské gramotnosti však nepředstavují jediné oblasti, které lze prostřednictvím využití videoher v literární výchově u žáků rozvíjet. Efektivní zapojení videoherních prvků do výuky může zároveň podporovat kultivaci kritického myšlení. To je pro děti a mladistvé vzhledem k množství přijímaných informací obzvláště obtížné (Prensky in Čuřín, 2023, s. 12–13). Imerzní charakter videoher, který hráče pohlcuje stimulací vícera jejich smyslů, výrazně znesnadňuje schopnost udržet si odstup od prezentovaného obsahu a nahlížet na něj kriticky. Podobně jako v případě tréninku v odhalování manipulativních komunikačních technik v textech, i ve videohrách se obsah média „*podobá šťavnatému kousku masa, které má u sebe lupič, aby odlákal pozornost hlídacího psa myslí*“ (McLuhan, 1991, s. 28). Integrace videoherních prvků do literární výchovy by proto měla vést žáky jak ke zkoumání textu

prostřednictvím videoher, tak k reflexi fungování videoherního média jako takového.

Je zřejmé, že přenesení videoherních prvků do výuky může pozitivně ovlivňovat motivaci žáků k učení, k práci s textem i ke kritické reflexi videoherního média. Ve vzdělávacím procesu jsou však doposud videohry reflektovány jen málo – ať už jako didaktický prostředek (např. určený k analýze média), nebo jako didaktická metoda. Učitelů, kteří ve výuce aktivně užívají pokročilejší ICT metody, k nimž různé interakce s videohrou patří, bylo k roku 2023 přibližně pouze 5 % (Čuřín, 2023, s. 71).

VÝZKUMNÝ DESIGN (VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODY)

Uvedená východiska tak vybízejí k otázce, jak lze potenciál videoherního média systematicky a efektivně využít ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ. Na ni reaguje výše představený disertační projekt. K jeho realizaci je nutné zohlednit výběr didakticky přiměřených videoherních titulů a prvků, problémy, které učitelům integraci videoherních prvků do výuky znesnadňují a to, jak sami žáci hodnotí integraci videoherních prvků do výuky. Aby tedy bylo možné v úvodu vytčené cíle naplnit, je třeba se problematikou zabývat komplexně. S tímto záměrem byly pro projekt zformulovány následující výzkumné otázky:

- *Jakým způsobem mohou multimodální prvky videoher přispívat k rozvoji multigramotnosti žáků v kontextu literární výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ?*
- *Jak může využití videoher jako specifického média přispět k naplňování cílů literární výchovy a rozvíjení klíčových kompetencí u žáků 2. stupně ZŠ a SŠ?*
- *Jaké konkrétní videoherní prvky a principy lze využít v literární výchově na 2. stupni ZŠ a SŠ?*
- *Jak lze vybrané videoherní prvky a principy využít k vytvoření modelových didaktických situací pro výuku literární výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ?*
- *Co učitele omezuje ve využívání videoherních prvků v literární výchově na 2. st. ZŠ a SŠ?*
- *Jak hodnotí žáci a učitelé využívání videoherních prvků v literární výchově (z hlediska jejich edukačního přínosu)?*

Na základě definovaných výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkumný design a příslušné výzkumné metody. Data budou zajišťována pomocí analýzy, polostrukturovaného rozhovoru a reflektivního dotazníku.

Prostřednictvím metody analýzy bude zkoumána odborná literatura, videohry, relevantní kurikulární dokumenty, vybraná literární díla, čítanky a oborové metodiky. Cílem analýzy je selekce didakticky relevantních videoher, jejich segmentů a principů, konkrétních literárních témat, okruhů, textů a didaktických metod. Získané poznatky budou následně aplikovány při tvorbě didaktického sumáře.

Polostrukturovaný rozhovor bude veden s výzkumným souborem představujícím vybrané učitele českého jazyka na 2. stupni ZŠ a SŠ. Jeho cílem je zjistit, co učitelům znesnadňuje

implementaci videoherních prvků do výuky. Mezi předpokládané hlavní překážky patří omezená schopnost učitelů se v oblasti videoher zorientovat, tj. zvolit žákovské skupině i tématu přiměřený videoherní titul či prvek, dále samotná specifika videoherního média (finanční a časová náročnost, kterou hraní videoher vyžaduje), nízká úroveň digitální gramotnosti pedagogů a technické limity školního prostředí (tedy nedostatek tabletů, projektorů, výkonných počítačů aj.). Vyhodnocená data budou sloužit k optimalizaci didaktického sumáře.

Poslední aplikovanou metodou je reflektivní dotazník, jehož výzkumný soubor představují cílové skupiny žáků a učitelů na 2. stupni ZŠ a SŠ. Cílem reflektivního dotazníku je zjistit, jak žáci a jejich učitelé hodnotí zapojení konkrétních videoherních prvků do výuky literární výchovy. Dotazníkové šetření bude probíhat s vybranými žákovskými skupinami po aplikaci segmentů didaktického sumáře, modelových didaktických situací. Získaná zpětná vazba bude využita k finálním úpravám didaktického sumáře, konkrétně modelových didaktických situací.

VÝSTUP PROJEKTU

Jak již bylo uvedeno v předchozích odstavcích, na základě vyhodnocených dat získaných zmíněnými metodami bude vytvořen praktický výstup projektu, didaktický sumář. Jedná se o příručku pro učitele, zaměřenou na možnosti využití videoher v literární výchově na 2. stupni ZŠ a SŠ. Didaktický sumář tvoří 3 ústřední části – stručné vymezení videoher jako didaktického prostředku, konkrétní modelové didaktické situace využívající videoherní prvky a principy v literární výchově a metodická příručka. Modelové didaktické situace, obsahující konkrétní videoherní prvky, texty a didaktické materiály, budou připraveny tak, aby je učitelé mohli okamžitě využít i bez předchozí znalosti obsaženého videoherního titulu. Podrobnosti k očekávaným výstupům, průběhu lekce, předpokládanému řešení jednotlivých úkolů i konkrétní videohře budou popsány v metodické příručce k lekci. Po dokončení bude didaktický sumář zveřejněn na webu univerzity (osu.cz), kde si jej zájemci budou moci zdarma stáhnout a využít.

DÍLČÍ VÝSLEDKY PROJEKTU

Projekt je ve fázi zpracovávání a testování jeho dílčích částí již přineslo první výsledky. Po studiu odborných zdrojů, vytyčení kritérií k analýze videoher, výběru konkrétních videoher a analýze vybraných kurikulárních dokumentů, uměleckých textů a oborových metodik byly vytvořeny první dvě modelové didaktické situace. Jedná se o lekce věnované románu Franze Kafky *Proces* (*Proces*, 90 minut) a fantasy sáze Andrzeje Sapkowského *Zaklínač* (*Zaklínač*, 90 minut). Obě jsou vzhledem ke svému zaměření určeny spíše starším a nejstarším žákům cílové žákovské skupiny, tj. žákům 9. tříd ZŠ a žákům SŠ. Lekce jsou koncipovány dle E-U-R.

Obě lekce byly aplikovány v rámci literární výchovy s 16 žáky 9. A na ZŠ. V rámci evokační části se žáci připravili na téma lekce (v *Procesu* provedli brainstorming na téma proces, v *Zaklínači* RWCT metodou vlašťovka zjišťovali název díla). Fáze uvědomění měla žáky

pomocí využití videoherního prvku motivovat k četbě a interpretaci textu (v *Procesu* pomocí společného přehrání segmentu kapitoly *Proces* videohry *Playing Kafka*, v *Zaklínači* zhlédnutím cut scény z questu *Poslední přání* a poslechem písně *Priscilla's song* z videohry *Zaklínač 3: Divoký hon*). V části věnované reflexi žáci shrnuli své poznatky a dojmy z fikčního světa a příběhové linie díla (v *Procesu* sepisovali pomocí metody životabáseň tzv. Procesobáseň, v *Zaklínači* usuzovali na základě zhlédnutého a přečteného, zda by spolu měl ústřední pár ságy, Geralt a Yennefer, zůstat).

Vzhledem k tomu, že vyhodnocené výsledky reflektivních aktivit (Procesobásně, kolokvium) indikovaly naplnění vytyčených cílů lekcí, je obě lze označit za úspěšné. Na základě další reflexe, získané vlastním pozorováním třídy při práci (aktivita žáků, produktivní skupinová práce, zaujetí tématem) a prostřednictvím tzv. exitek, kterými žáci průběh obou lekcí zhodnotili, je možné tvrdit, že zapojení videoherních prvků do výuky literární výchovy mělo pozitivní dopad na motivaci žáků k učení.

Pozoruhodného úspěchu bylo dosaženo při aplikaci lekce *Proces*. Na rozdíl od *Zaklínače* v ní byla videohra přímo hrána, přičemž žáci se prostřednictvím zvedání ruky sami podíleli na utváření specifické verze herního narativu. Tato metoda se ukázala jako vysoce efektivní – v době hraní bylo ve třídě ticho, žáci se soustředili na hru a pečlivě rozvažovali, kterou z možností nabízených hrou zvolit. Po ukončení hraní žáci pracovali na úkolu spojeném se hrou i textem (konec románu *Proces*), který jim byl rozdán v závěru lekce. Přestože text o několik úrovní převyšoval jejich předpokládané čtenářské schopnosti, byli žáci prostřednictvím videohry motivováni k jeho četbě i následné reflexi vlastních dojmů z něj (Procesobáseň).

Jsem Josef K.
Mám prácně v očích a cítím žal
Potřebuji vědět co jsem udělal
Vidím před sebou jen nejistotu a
^{doufám v dobrý konec}
Slyším jak se všichni baví
o mém případu a vnímám pocit
viny
Cítím veliký nátlak a bojím
^{se svého osudu}
Myslím na svobodu a
znova si přeji být
volný...

Obrázek 1: ukázka Procesobásně (tvorba 2 žákyň 9. třídy ZŠ)

Dalším pozitivním přínosem implementace videoherních prvků do výuky byla i aktivizace jinak v hodinách literární výchovy pasivnějších či výkonnostně slabších žáků. Hraní videohry žákům rovněž pomohlo s porozuměním textu, jeho příběhu i poetice fikčního světa, což bylo patrné při společné i individuální reflexi lekce. Například při shrnutí typických znaků Kafkova fikčního světa bylo pro žáky jednodušší rozklíčovat motivy prostřednictvím analýzy videohry než textu.

Obě lekce představují podklady pro tvorbu modelových didaktických situací do didaktického sumáře, jehož součástí se stanou po úpravě dle získané zpětné vazby. Přestože se jedná pouze o první dílčí výsledky disertačního projektu, lze tvrdit, že směřují k podobným závěrům jako v úvodu zmíněný výzkum Constance Steinkuehlerové. Naznačují také, že cílená aplikace vhodně zvolených videoher a videoherních prvků do výuky pomáhá žákům nejen s interpretací čtenářsky náročných textů, ale také s prolomením bariér mezi nimi a literaturou obecně.

ZÁVĚR

Disertační projekt *Možnosti využití videoher (jako prostředku multimodální komunikace) v literární výchově na 2. stupni ZŠ a SŠ* usiluje o zkoumání možností využití videoher a jejich prvků v literární výchově na 2. stupni ZŠ a SŠ. Představena byla východiska projektu, výzkumný design, metody, praktický výstup v podobě didaktického sumáře a také první dílčí výsledky. Ty naznačují, že videohry mohou v literární výchově sloužit nejen jako motivační prvek, ale také jako prostředek podporující interpretační schopnosti žáků. Další fáze práce na projektu bude zaměřena na rozšíření souboru modelových didaktických situací, tedy podkladů k vytvoření didaktického sumáře.

Literatura

ANABLE, A. *Playing with Feelings. Video Games and Affect*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019.

BENDOVÁ, H. *Umění počítačových her*. Praha: AMU, 2016.

BOGOST, I. *How to do Things with Videogames*. Minnesota: University of Minnesota, 2011.

ČUŘÍN, M. *Nová média ve výuce českého jazyka a literatury*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2023.

JANCSOVICS, Klaudia. *Play the art: Artistic value in video games*. Replay. The Polish Journal of Game studies, r. 2021, č. 1, s. 27-41.

JUUL, J. *Half-real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press, 2011.

MCLUHAN, H. M. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Praha: Odeon, 1991.

MURRAY, J. H. *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. New York:

The Free Press, 2016.

PICKA, K. PEŠKOVÁ, K. *Vnímání digitálních her jako vzdělávacího média žáky základních škol*. Journal of Technology and Information Education. 2018, roč. 10, č. 1, s. 17–33. ISSN 1803-537X. Dostupné z: https://jtie.upol.cz/cz/artkey/jti-201801-0002_VNIMANI_DIGITALNICH_HER_JAKO_VZDELAVACIHO_MEDIA_ZAKY_ZAKLADNICH_SKOL.php

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. MCB UP Ltd, 2001, roč. 9, č. 5, s. 1–6. ISSN 1074-8121. DOI: 10.1108/10748120110424816

STEINKUEHLER, C. *The mismeasure of boys: Reading and online videogames*. University of Wisconsin-Madison, 2011.

Dostupné z: <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>

ŠVELCH, J. *Co nám říká hra. Teoretické a metodologické přístupy k počítačové hře jako expresivnímu médiu*. Iluminace, r. 2012, č. 2, s. 33–48.

ŠVELCH, J. *Počítačové hry jako nová média*. Mediální studia, r. 2008, č. 1, s. 8–35.

ZIMBARDO, P. COULOMBOVÁ, N. *Odpojený muž. Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada, 2017.

Ludografie

Playing Kafka [PC]. Charles Games, 2024.

Zaklínač 3: Divoký hon [Playstation 5]. CD Projekt RED, 2015.

World of Warcraft [PC]. Blizzard Entertainment, 2004.

Autor

Mgr. BcA. Eva Svátková

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita

Fráni Šrámka 3, Ostrava, 709 00

evasvatkova@seznam.cz

MAPOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL Z HLEDISKA VÝUKY SKLADBY

Kateřina Szymieczková

Abstrakt

Tento příspěvek se zabývá výukou skladby na základních uměleckých školách (ZUŠ). Představuje aktuální mapování ZUŠ, kde se učí výuka skladby, z hlediska počtu ZUŠ a jejich kurikula. Příspěvek seznamuje s procesem zmiňovaného výzkumu a dává ho do kontextu s disertační prací.

Klíčová slova: výuka skladby, základní umělecké školy, mapování

ÚVOD

Tato práce uvádí současný stav výuky kompozice ve vzdělávacím procesu, nabízí pohled do kurikul od primárního po terciální vzdělávání a do již existujících publikací primárně zaměřené na český kontext. Představuje vlastní výzkum v oblasti mapování základních uměleckých škol (ZUŠ), ve kterém prostřednictvím webových stránek bylo z hlediska hledání klíčových slov „skladba“, „kompozice“ a „komponování“ prozkoumán vzorek 545 ZUŠ. Rovněž je část práce věnována nastínění dalších kroků v oblasti mapování stavu ZUŠ.

KOMPOZICE JAKO SOUČÁST HUDEBNÍHO VZDĚLÁNÍ

Základní školy a základní umělecké školy

Výuka kompozice je ukotvena více ve vzdělávání na základních uměleckých školách (ZUŠ) než na základních školách, přesto můžeme hledat určitou oporu pro tuto činnost v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2023, s. 84): „*Hudební výchova rozvíjí individuální hudební dovednosti: sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, instrumentální, hudebně pohybové, hudebně tvořivé a poslechové.*“ Jako hudebně tvořit činnosti můžeme uvést improvizaci a kompozici. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2023, s. 84) však přímo kompozici nezmiňuje, nabízí se pouze řízená improvizace: „*...tvorba předeher, meziher a doher s využitím tónového materiálu písně, hudební doprovod (akcentace těžké doby v rytmickém doprovodu, ostinato, prodleva), hudební hry (...otázka–odpověď).*“ (RVP ZV, 2023, s. 84) Nicméně realizace komponování v hodinách hudební výchovy je v rámci hudebně tvořivých činností možná, a to například formou týmového komponování.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy (RVP ZUV) formuluje pouze výstupy žáka ve 3. ročníku prvního cyklu, 7. ročníků prvního cyklu a 4. ročníky druhého cyklu. (RVP ZUV, 2010) Výuku na ZUŠ je možné koncipovat různě. Předmětem mapování, které je

konkrétněji popsáno v práci dále, bylo zejména získat informace o výuce kompozice jako o předmětu, nicméně byly zjištěny i případy, kdy kompozice nefigurovala jako samostatný obor, ale jako např. součást výuky hry na nástroj. Různí se i požadavky na předmět kompozice, v některých případech je potřeba, aby žák už měl znalosti hry na hudební nástroj, jinde je možnost mít výuky kompozice rozšířenou o výuku klavíru. Rovněž je komponování zahrnuto v předmětech jako Základy hudební skladby nebo Kreativně kompoziční seminář nebo jako součást předmětu Hudební teorie.⁴⁷

Určitá forma výuky komponování dle *RVP ZUV* probíhá i v předmětu Elektronické zpracovávání hudby a zvuková tvorba (EZHKT). Tento předmět je rozdělen na tři moduly:

- „*Hra na elektronické klávesové nástroje (dále jen EKN) a jejich ovládání*“
- *Technika záznamu, zpracování a reprodukce zvuku*
- *Tvorba hudby prostřednictvím digitálních technologií*“ (RVP ZUV, 2010, s. 24)

Komponování je pak nejbližší třetí modul, který „*je zaměřen na vlastní tvůrčí činnost prostřednictvím příslušných technologií a autorskou práci v digitálním prostředí.*“ (RVP ZUV, 2010, s. 25) Žák tak může pracovat s autorskými zvukovými nahrávkami nebo s přejatým materiálem ve formě remixu či koláží.

Střední školy

Oporu pro výuku kompozice můžeme zaznamenat i na středních školách. Konkrétně se zaměříme na gymnázia, kde probíhá výuka zaměřená na všeobecný rozhled, a konzervatoře, kde můžeme přímo hovořit o studijním oboru Kompozice.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2020) nabízí oporu pro výuku kompozice. Učivo rozděluje na vokální, instrumentální a hudebně pohybové činnosti, přičemž u vokálních činností nabízí z tvořivých činností „*improvizaci jednoduché vokální kompozice (předvětí a závětí perioda)*“ a explicitně u instrumentální činnosti zmiňuje „*tvorbu jednoduchých instrumentálních kompozic (hudební věta, malá písňová forma, rondo).*“ (RVP G, 2020, s. 52)

Výuku na konzervatořích specifikuje *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Hudba* (2023), kde je rozdělena odbornou přípravu podle zaměření na instrumentální, dirigentské a skladatelské dovednosti. Žák ovládá podle tohoto dokumentu následující dovednosti:

- „*komponuje;*“
- *ovládá a využívá různé kompoziční techniky, formy a prostředky k přesvědčivému a osobitému sdělení;*
- *využívá výrazové a technické možnosti hudebních nástrojů, lidského hlasu a dalších zdrojů zvuku;*
- *aranžuje, instrumentuje;*
- *dle zaměření hraje na klavír generálbas nebo dle akordových značek, klavírní výtahy a partitury;*
- *ovládá elektronické prostředky pro komponování;*

⁴⁷ Vycházíme z autorského výzkumu – analýzy obdržených školních vzdělávacích programů ze zmiňovaných ZUŠ.

- je seznámen s principy hudební režie;
- řídí a diriguje sbory a instrumentální ansámby;
- kriticky analyzuje a hodnotí hudební dílo. “ (RVP SOV 82-44-MP01, 2023, s. 43)

Studijní obor Kompozice je nabízen na 8 konzervatořích v České republice. Jmenovitě jde o:

- Janáčkova konzervatoř v Ostravě,
- Konzervatoř a střední škola Jana Deyla,
- Konzervatoř a Vyšší odborná škola Jaroslava Ježka,
- Konzervatoř Brno,
- Konzervatoř Plzeň,
- Konzervatoř Teplice,
- Mezinárodní konzervatoř Praha,
- Pražská konzervatoř.⁴⁸

Vysoké školy

Co se týče vysokoškolského vzdělání, zájemci mají možnost studovat obor Kompozice na dvou vysokých školách; na Akademii múzických umění v Praze a na Janáčkově akademii múzických umění v Brně. V Praze není nijak určeno zaměření, ale dává se důraz i na skládání v historických slozích a jedná se o 3leté bakalářské studium a 2leté magisterské studium (HAMU online, n. d.). V Brně jsou tři zaměření v rámci katedry kompozice a multimediální tvorby (HF JAMU online, n. d.), jmenovitě se jedná o Kompozici (zaměření na soudobou uměleckou hudbu), Kompozici elektroakustické hudby a Kompozici filmové a scénické hudby (jedná se o 5leté magisterské studium) a v rámci katedry jazzu lze využít studijního programu Hra na bicí nástroje a jazz a specializaci na Jazzovou kompozici a aranžování (jedná se o 3leté bakalářské studium a 2leté magisterské studium). Na obou zmíněných vysokých školách je poté možné absolvovat doktorský studijní program (na AMU Skladba a teorie skladby, na JAMU Kompozice a teorie kompozice).

AKTUÁLNÍ STAV PROBLEMATIKY

Komponování se již věnují některé odborné práce. Nelze opomenout činnost týmu projektu *Slyšet jinak*. Tento program vznikl ze snahy o proměnu hudební výchovy v obor, v němž má kreativita stejně významnou roli jako reprodukce a vytváření hudby jako její provozování. Bere v úvahu každý zvuk a každý projev jako hudební a klade důraz i na improvizaci (*Slyšet jinak*, online, n. d.)

Členové týmu pak publikovali výsledky ze své práce v několika publikacích. Lze uvést například disertační práci Jaromíra Synka *Elementární komponování a jeho význam v edukaci* (2008), kde se věnuje konkrétně elementárnímu komponování v souvislosti s projektem *Slyšet jinak*, dále se věnuje v teoretické části dětské tvořivosti a přístupům a metodám práce s ní v České republice a zahraničí. Dále můžeme hovořit o publikacích *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování* (2013) od kolektivu autorů Jiřího Kopeckého, Jaromíra

⁴⁸ Vlastní výzkum na základě vlastní rešerše webových stránek jednotlivých konzervatoří. Výzkumný vzorek: 20 institucí. Rešerše provedena v listopadu 2024.

Synka, Vít Zouhara, *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education* (2014) od kolektivu autorů Ivo Medka, Jaromíra Synka a Vít Zouhara či *Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů* (2013) od kolektivu autorů Gabriely Coufalové, Ivo Medka a Jaromíra Synka.

Projekt *Slyšet jinak* se ovšem zaměřuje spíše na elementární komponování, improvizaci a tvořivost, a to v rámci obecných hudebních aktivit, nejedná se o systematickou výuku kompozice. Rovněž kurzy jsou určeny pro všechny žáky se zájmem o hudbu, tedy i pro ty, kteří ZUŠ vůbec nenavštěvují.

Podobné programy jako *Slyšet jinak* můžeme najít i v zahraničí. Hovoříme o programech *Creative music*, nebo *Contemporary music project*. Tyto programy se zaměřovaly na zpřístupnění soudobé hudby. Dále můžeme uvést britský program *Response*, na který pak navázal rakouský *Klangnetze*.

Nicméně problematika základního vzdělávání v oblasti komponování, tedy výuka hudební tvorby na základních školách nebo základních uměleckých školách, byla zmíněna pouze v jedné diplomové práci Darii Kukal Moiseevy s názvem *Stav výuky kompozice na základním stupni vzdělávání v ČR* (2025). Dále existují projekty, které se zaměřují na žáky základních škol, ale v tomto případě se nejedná o systematickou výuku, ale spíše o krátkodobé workshopy (viz projekt *Slyšet jinak* nebo *Hudba bez hranic – festival improvizace a autorské tvorby*). Možné je i zařazení do širšího evropského kontextu, čemuž se částečně věnuje publikace *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools* (Devaney, Fautley, Grow & Ziegenmeyer (Eds.), 2023).

MAPOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL

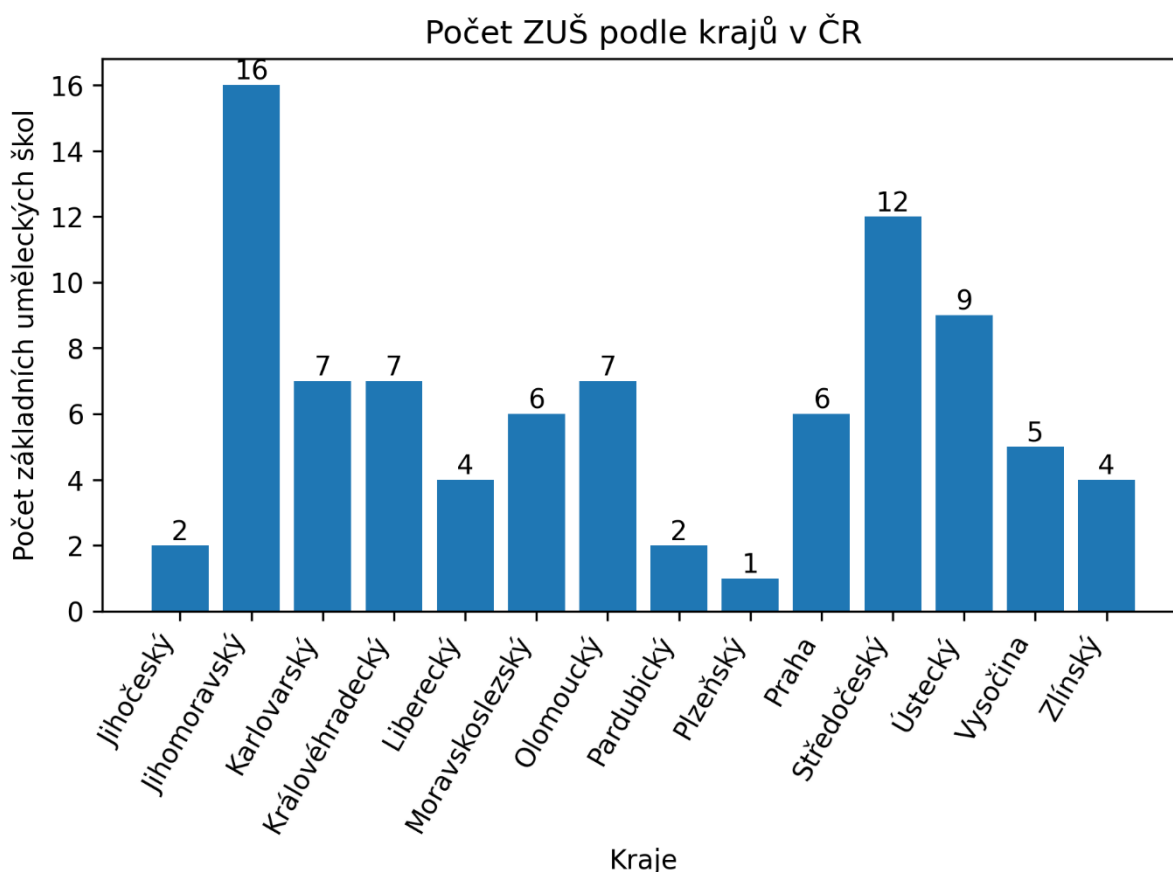
První část mapování probíhala formou kontaktování se s Robertem Mimrou, vedoucím sekce skladby Umělecké rady ZUŠ., který mi dal kontakty na pedagogy – metodiky v 10 krajích České republiky. Jmenovitě šlo o Královéhradecký, Jihomoravský, Pardubický, Olomoucký, Ústecký, Moravskoslezský, Vysočiny, Středočeský, Liberecký a Zlínský. Zástupcům jednotlivých krajů jsem poslala e-mail s dotazem na pedagogy skladby v jejich kraji. Odpovědi jsem získala od 4 pedagogů, zástupců z Olomouckého, Ústeckého, Moravskoslezského a Zlínského kraje. Zástupci z Olomouckého a Zlínského kraje mi poslali ŠVP, z Olomouckého a Ústeckého kraje kontakty na další pedagogy skladby. V tuto chvíli bylo známo 13 ZUŠ, kde se vyučuje obor Skladba.

Druhá část probíhala formou orientace podle webových stránek. K získání seznamu uměleckých škol byl využit portál [izus.cz](https://www.izus.cz).⁴⁹ a postupně jsem filtrovala školy podle krajů a

⁴⁹ Lze ho nalézt na této webové stránce:

https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/

okresů, vyhledala si jejich web, jehož prostřednictvím jsem hledala informace o výuce skladby ve vyučovaných předmětech. Na stránkách základních uměleckých škol jsem kromě předmětu Skladba našla i předmět Elektronické zpracovávání hudby a zvuková tvorba, který má rovněž modul pro tvorbu hudby, a dílčí předměty základy hudební skladby nebo Kreativně kompoziční seminář nebo komponování jako součást předmětu Hudební teorie. Na stránkách se mi u některých základních podařilo pouze najít zmínku, že zde probíhá komponování, ale nemohla jsem dohledat bližší informace. Takto jsem prošla 545 základních uměleckých škol, z nichž na 52 institucí je v nějaké formě probíhá výuka skladby a na 41 institucích probíhá výuka Elektronické zpracovávání hudby a zvuková tvorba.



Graf 1: Přehled ZUŠ s výukou skladby podle krajů

DALŠÍ POSTUPY VE VÝZKUMU

Po části zmapování je plánována další část výzkumu, která si klade za cíl porozumět podobám reálné výuky skladby a zkušenostem žáků i pedagogů. Jedná se o výzkum v terénu směřovaný převážně na základní umělecké školy, nicméně pozorujeme i další aktivity, které se týkají komponování, a to různé workshopy, dílny nebo soutěže.

Je plánována využít následující metody:

- **Zúčastněné pozorování** – sledování výuky na 10 vybraných ZUŠ, vždy po dobu 5 vyučovacích hodin u jednoho žáka/pedagoga.
- **Rozhovory s pedagogy** – polostrukturované, zaměřené na přístupy k výuce, vzdělání a

zkušenosti s vedením žáků.

- **Rozhovory se žáky** – zaměřené na motivaci, zkušenost s kompozicí, vztah k umělému zvuku, používané techniky.
- **Rozhovory s organizátory soutěží/workshopů** – mapování možností prezentace žákovských kompozic a další vzdělávání žáků.

Výsledky budou publikovány jako součást disertační práce *Výuka kompozice na základních uměleckých školách s přihlédnutím k evropskému kontextu*.

ZÁVĚR

Tento příspěvek poskytl teoretické ukotvení současného stavu výuky kompozice v českém vzdělávacím systému a uvedl výsledky výzkumu z analýzy webových stránek základních uměleckých škol. Navazující výzkum v rámci disertační práce se dále zaměření na terénní výzkum s cílem odhalit, jak je výuka kompozice na základních uměleckých školách koncipována.

Literatura

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE. *Studijní programy obor Skladba*. Online. Hudební a taneční fakulta Akademie múzických umění v Praze. Dostupné z: <https://www.hamu.cz/cs/katedry-programy/katedra-skladby/studijni-programy/> [cit. 2026-03-01].

COUFALOVÁ, Gabriela; MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů: [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013.

DEVANEY, Kirsty, et al. *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools*. 2023.

JANÁČKOVA AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ. *Studijní programy*. Online. Hudební fakulta. Dostupné z: <https://hf.jamu.cz/studium/studijni-obory/> [cit. 2026-03-01].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2020. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

KOPECKÝ, Jiří; SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování: [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014.

KUKAL MOISEEVA, Daria. *Stav výuky kompozice na základním stupni vzdělávání v ČR*. Praha: AMU, 2025.

MEDEK, Ivo; SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít. *Composing in the classroom: Different*

Hearing: experiences in Czech music education. Brno: Janáček Academy of Music and Performing Arts in Brno, 2014.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 82 – 44 – M/01 Hudba a 82 – 44 – P/01 Hudba*, 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/82-44-MP01.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní školy – Umění a kultura*, 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy*. S. 24, 2010. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani-rvp-zuv/>.

SLYŠET JINAK. *Úvod*. Online. Dostupné z: <http://slysetjinak.upol.cz/index.php?page=uvod> [cit. 2026-03-01].

SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008.

Autor

MgA. Kateřina, Szymeczková

Katedra hudební výchovy

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Poříčí 31, 603 00 Brno

katerina.szymeczek@gmail.com

SPOJITÉ PÍSMO A PÍSMO COMENIA SCRIPT V KONTEXTE POROZUMENIA TEXTU U ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Kristína Ščigulinská

Abstrakt

Cieľom prehľadovej štúdie je analyzovať dostupné teoretické a empirické poznatky o vzťahu medzi typom písma a čítaním s porozumením u žiakov primárneho vzdelávania, so zameraním na komparáciu tradičného spojeného písma a písma Comenia Script. Prehľad vychádza zo zahraničných empirických výskumov zameraných na typografiu, čitateľnosť a čítanie s porozumením, ako aj z domácich zdrojov venujúcich sa meraniu porozumenia textu (napr. cloze-testy) a školskému overovaniu písma Comenia Script. Štúdia má charakter tematicky usporiadaného naratívneho prehľadu odbornej literatúry, ktorého cieľom je identifikovať hlavné výskumné línie, mechanizmy možného vplyvu typu písma na porozumenie textu a limity doterajšieho poznania. Analýza výskumov ukazuje, že hoci sú priame empirické dôkazy o vplyve písma Comenia Script na čítanie s porozumením obmedzené, existuje viacero teoreticky podložených mechanizmov, prostredníctvom ktorých môže zjednodušená vizuálna forma písma nepriamo podporovať porozumenie textu – najmä prostredníctvom zvýšenej čitateľskej plynulosti, zníženia kognitívnej záťaže a podpory ortografických reprezentácií.

Kľúčové slová: prehľadová analýza, Comenia Script, spojené písmo, čítanie s porozumením, diagnostikovanie porozumenia

ÚVOD

Čítanie s porozumením predstavuje jadro čitateľskej gramotnosti a jednu zo základných kompetencií, ktoré podmieňujú školskú úspešnosť žiakov v primárnom vzdelávaní. Ide o komplexnú kognitívno-jazykovú schopnosť, ktorá presahuje samotné dekodovanie grafických symbolov a zahŕňa porozumenie explicitných informácií, vyvodzovanie implicitných významov, integráciu informácií v texte a priebežnú kontrolu vlastného porozumenia. V mladšom školskom veku je rozvoj porozumenia textu citlivý na viaceré premenné, medzi ktoré patria jazykové schopnosti dieťaťa, skúsenosti s textom, motivácia, ale aj formálne vlastnosti textu a písma, s ktorým sa žiak stretáva (Liptáková, 2023).

V tomto kontexte sa v odbornej aj pedagogickej diskusii čoraz častejšie objavuje otázka, či alternatívne predlohy písma môžu ovplyvniť nielen proces osvojovania písania, ale aj čítanie a porozumenie textu. Osobitná pozornosť sa venuje písmu Comenia Script, ktoré sa od tradičného spojeného písma odlišuje nespojitou, zjednodušeným tvarom písmen a vizuálnou blízkosťou k tlačenému písmu. Otázkou zostáva, do akej miery sa tento prístup líši od tradičného spojeného písma aj z hľadiska čitateľských procesov.

Cieľom tejto prehľadovej štúdie je analyzovať, aké teoretické a empirické argumenty podporujú

predpoklad, že forma písma môže súvisieť s čítaním s porozumením u žiakov primárneho vzdelávania, a zároveň identifikovať limity doterajších výskumov v tejto oblasti. Pozornosť sa sústreďuje najmä na tri roviny: na metodologické aspekty merania porozumenia textu, na zistenia o typografických a transkripčných faktoroch čítania a písania a na postavenie písma Comenia Script v domácom odbornom kontexte.

METODOLOGICKÉ ASPEKTY MERANIA ČÍTANIA S POROZUMENÍM

Pri komparácii vplyvu rôznych tvarov písma na čítanie s porozumením je kľúčovou otázkou spôsob jeho diagnostikovania. Gavora a Šrajerová (2009) upozorňujú, že porozumenie textu zisťované prostredníctvom cloze-testu je citlivé na charakteristiky žiakov a vlastnosti textu, pričom výsledok môže odrážať nielen samotné porozumenie, ale aj slovnú zásobu, jazykový cit, stratégiu dopĺňania či pracovnú pamäť. Z metodologického hľadiska z toho vyplýva potreba kombinovať viacero indikátorov porozumenia textu, napríklad otázky zamerané na explicitné a implicitné informácie, inferenčné úlohy, cloze-test a prípadne aj reprodukciu textu. Takýto prístup umožňuje zachytiť porozumenie textu ako multidimenzionálny jav a znižuje riziko, že výsledky budú skreslené vplyvom jedného typu nástroja (Gavora, Šrajerová, 2009; Liptáková, 2023).

Z vyššie uvedených zdrojov vyplýva, že validné skúmanie porozumenia textu si vyžaduje viacmetódový prístup a kontrolu intervenujúcich premenných. Pri posudzovaní účinku konkrétneho typu písma preto nemožno vychádzať iba z jedného ukazovateľa úspešnosti, ale je potrebné sledovať širšie spektrum prejavov porozumenia vrátane dekodovania, inferencie, reprodukcie a monitorovania významu textu.

Comenia Script v domácom kontexte

Najdôležitejším dostupným domácim zdrojom k problematike písma Comenia Script je záverečná správa z pokusného overovania tohto písma realizovaného v českých základných školách v rokoch 2010 – 2012 (Wildová, 2012). Cieľom overovania bolo posúdiť vhodnosť písma Comenia Script pre rozvoj písania a pripraviť podklady pre rozhodovanie o jeho zavedení do školskej praxe. Výsledky poukazujú na to, že písmo Comenia Script je z hľadiska tvaru vnímané ako jednoduchšie a zrozumiteľnejšie, pričom sa u žiakov prejavila vyššia motivácia k písaniu. Správa je však primárne orientovaná na grafomotorické aspekty písania, rýchlosť, čitateľnosť a praktické skúsenosti učiteľov a žiakov. Priame empirické dôkazy o vplyve písma Comenia Script na čítanie s porozumením sú v nej skôr okrajové a autorka odporúča pokračovať vo výskumoch zameraných širšie na problematiku typografie a čítania (Wildová, 2012).

K domácej odbornej diskusii prispieva aj práca mapujúca predlohy písma na primárnej škole v kontexte školských reforiem. Fasnerová (2014) a taktiež Divilová (2014) poukazujú na to, že výber písma ovplyvňuje grafomotorické návyky žiakov a ich vzťah k písaniu a čítaniu, a teda má potenciál sekundárne ovplyvňovať aj procesy čítania a porozumenia textu. Brťka et al. (1981) hodnotí písanie ako zložitý proces, pretože sa v ňom spája tvorivá činnosť s kognitívnymi procesmi, na rozdiel od čítania, ktoré je charakteristické využívaním najmä kognitívnych procesov.

Dôvodom vzniku písma Comenia Script bol zámer zjednodušiť tradičné školské písané písmo a prispôbiť ho aktuálnym potrebám žiakov. Na jeho vzniku sa podieľala grafička Radana Lencová, autorka kurzívnej podoby Comenia Script, spolu s dizajnérmami Tomášom Brousilom a Františkom Štormom. Tvarovo sa toto písmo približuje tlačeným písmenám, avšak ide o upravenú kurzívu so zjednodušenými grafickými prvkami. Rozdiely sú napríklad v tom, že diakritické znamienka sa zapisujú až po napísaní základného tvaru písmena a pri niektorých grafémach sa pripúšťa viacero variantov, pričom si žiak môže zvoliť ten, ktorý mu viac vyhovuje z hľadiska písomného prejavu (Bartošová, Maněnová, Třečková, 2012). Súčasný spôsob komunikácie preferuje jednoduchosť a rýchlosť, pričom bežnou súčasťou každodenného života je používanie digitálnych technológií. V praxi sa preto rukopis dospelých často odchyľuje od podoby, ktorú si osvojili v prvých ročníkoch základnej školy. Mnohí pisatelia spontánne prechádzajú k zjednodušeným tvarom písmen a k nespojitému, tlačenému štýlu zápisu, čo vedie k čoraz častejšiemu využívaniu tlačeného písma aj pri rukopisnom prejave (Lencová in Fasnerová, Drahoňovská, 2013).

Domáci kontext zatiaľ poskytuje skôr odborné, metodické a aplikačné východiská, než rozsiahlu empirickú bázu umožňujúcu jednoznačné závery o vplyve Comenia Script na porozumenie textu. Práve táto disproporcija medzi pedagogickou diskusiou a empirickou evidenciou predstavuje jeden z dôvodov, prečo je potrebné tému ďalej systematicky skúmať.

Mechanizmy možného vplyvu typu písma na porozumenie textu

Z uvedených zistení vyplýva potreba hlbšie analyzovať mechanizmy, prostredníctvom ktorých môže forma písma ovplyvňovať samotné procesy čítania a porozumenia.

Významnú rolu pri písaní má prepojenie medzi zrakovým vnímaním, sluchovým vnímaním a nervovými funkciami zabezpečujúcimi riadenie ruky. Tieto grafomotorické procesy tvoria základ transkripčných mechanizmov, ktoré môžu nepriamo ovplyvňovať vyššie jazykové procesy vrátane porozumenia textu.

Písanie predstavuje psychomotorickú aktivitu, ktorej cieľom je sprostredkovať prostredníctvom písanej reči informácie, myšlienky a pocity adresátovi. Písmo možno chápať ako systém symbolov slúžiacich na vizuálne zaznamenávanie jazyka. Písomný prejav je z hľadiska tvorby aj porozumenia náročnejší než hovorená reč, pretože je úzko spätý s vnútornou rečou a predpokladá určitú úroveň gramotnosti (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Empirické výskumy typografie ukazujú, že tvar písmen môže ovplyvňovať čitateľskú plynulosť a subjektívne prežívanie pri čítaní. Looseová et al. (2001) uvádza, že kľúčové aspekty ako sú veľkosť, smer písma, tlak, tempo a precíznosť, sú predpokladom čitateľného písma a samotnej schopnosti naučiť sa písať. Medved et al. (2023) zistila, že zaoblenejšie a vizuálne „priateľskejšie“ tvary písmen sú spojené s vyššou rýchlosťou čítania, lepším porozumením a zapamätaním textu. Autorky vysvetľujú tento efekt zníženou záťažou pri dekódovaní, ktorá umožňuje presun kognitívnych zdrojov k spracovaniu významu textu. Výskum Day et al. (2024), ktorého sa zúčastnili žiaci tretieho až piateho ročníka základných škôl na Floride a primárne sa zameriaval na porozumenie textu, poukazuje na fakt, že formátové parametre textu, ako je typ písma, veľkosť či rozostupy, môžu významne ovplyvňovať rýchlosť čítania aj

čítania s porozumením. Z metodologického hľadiska to znamená, že pri testovaní čítania s porozumením je nevyhnutné kontrolovať typografické vlastnosti textu, aby sa predišlo situácii, v ktorej výskum skúma vplyv formátu textu namiesto samotného čítania s porozumením.

Štúdia Sheppard et al. (2023), ktorá sa zameriavala na typografické vlastnosti digitálneho textu a ich vplyv na čítanie a porozumenie textu poukazuje na to, že úprava vizuálnych parametrov písma v digitálnych textoch môže zlepšiť výkon v čítaní a porozumení, avšak účinok nie je univerzálny pre všetkých čitateľov. Tento poznatok je mimoriadne dôležitý v školskom prostredí, kde existujú výrazné individuálne rozdiely medzi žiakmi, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Význam typografických parametrov textu potvrdzujú aj výskumy zamerané na digitálne čítanie. Rello et al. (2016) preukázal, že väčšia veľkosť písma a primerané riadkovanie môžu viesť k vyššej úspešnosti v úlohách na porozumenie textu pri online čítaní. Autori vysvetľujú tento efekt znížením vizuálnej a kognitívnej záťaže, čo umožňuje čitateľom venovať viac pozornosti samotnému významu textu. Hoci sa uvedená štúdia nezameriavala priamo na porovnanie konkrétnych typov písma, jej výsledky podporujú širší záver, že typografické nastavenia môžu významne ovplyvniť čitateľský výkon a porozumenie. Z tohto hľadiska je potrebné pri výskumoch zameraných na porozumenie textu kontrolovať nielen typ písma, ale aj jeho veľkosť, riadkovanie a rozostupy medzi znakmi, aby sa eliminoval ich možný rušivý vplyv na výsledky.

V tejto rovine možno predpokladať, že typ písma a jeho typografické vlastnosti vstupujú do procesu porozumenia najmä nepriamo, prostredníctvom vplyvu na čitateľnosť, rýchlosť dekódovania a mieru vizuálnej záťaže. Priame kauzálne tvrdenia o účinku samotného typu písma na porozumenie textu je však na základe dostupných zdrojov potrebné formulovať obozretné.

Transkripčné procesy

Vzťah medzi formou písma a porozumením textu nemožno redukovať len na vizuálne vlastnosti písmen. Rukopisné písmo predstavuje komplexnú transkripčnú činnosť, ktorá integruje motorické, vizuálne a jazykové procesy. Tieto transkripčné procesy tvoria základ, ktorý je východiskom pre vyššie procesy písania a čítania, vrátane porozumenia textu. Modely písania v kognitívnej psychológii zdôrazňujú, že transkripcia – teda grafomotorika, rukopisná plynulosť a pravopis – nie je len technickou zručnosťou, ale kľúčovou kognitívnou zložkou gramotnosti. Berninger et al. (2015) ukazuje, že úroveň automatizácie transkripčných procesov výrazne ovplyvňuje kvalitu produkcie textu, ale aj dostupnú kapacitu pracovnej pamäte pre vyššie kognitívne procesy. Longitudinálne výskumy navyše potvrdzujú recipročný vzťah medzi plynulosťou písania a pravopisnou presnosťou a poukazujú na význam pracovnej pamäte a vizuomotorickej integrácie pri vývine písania v prvom ročníku základnej školy (Truxius et al., 2025a; Truxius et al., 2025b).

Z hľadiska porozumenia textu je kľúčové, že miera automatizácie transkripcie priamo ovplyvňuje dostupnú kapacitu pracovnej pamäte pre inferenciu, integráciu informácií a monitorovanie porozumenia. Ak sú transkripčné procesy neautomatizované a kognitívne náročné, spotrebúvajú zdroje potrebné na spracovanie významu textu. Naopak, plynulé

rukopisné písanie môže vytvárať podmienky pre hlbšie spracovanie významu, čím sa stáva významným sprostredkovateľom medzi technikou písania a porozumením textu.

Výskumy transkripčných procesov teda pomerne presvedčivo naznačujú, že forma písania nie je vo vzťahu k porozumeniu textu iba periférnou technickou otázkou, ale súčasťou širšieho systému kognitívnych a jazykových operácií, ktoré sa navzájom ovplyvňujú.

V tomto kontexte je relevantný aj embodied cognition prístup, podľa ktorého sú kognitívne procesy úzko späté s telesnou činnosťou a senzomotorickou skúsenosťou. Tento prístup predpokladá, že telo, pohyb a perцепčno-motorická skúsenosť sú konštitutívnou súčasťou kognície a že mentálne reprezentácie sú formované opakovanou telesnou činnosťou v konkrétnych kontextoch (Barsalou, 2008; Wilson, 2002). Neurovedecký výskum poskytuje presvedčivé dôkazy o tom, že písanie rukou aktivuje širšie mozgové prepojenia než písanie na klávesnici a proces učenia sa rukopisu možno zachytiť prostredníctvom neurofyziológických ukazovateľov (Van der Weel, Van der Meer, 2024).

Významné poznatky pre diskusiu o vplyve písma na čítanie s porozumením prinášajú aj výskumy porovnávajúce písanie rukou a písanie na klávesnici. Experimentálna štúdia Ibaibarriaga et al. (2025) preukázala, že žiaci, ktorí sa učia písmená a slová prostredníctvom rukopisu, dosahujú lepšie výsledky v pomenovaní písmen, dekodovaní nových slov a vizuálnom rozpoznávaní slov.

Tento efekt je vysvetľovaný tým, že rukopis aktivuje komplexnú sieť vizuálno-motorických a fonologických procesov, ktoré podporujú tvorbu stabilných ortografických reprezentácií. Práve tieto reprezentácie sú považované za kľúčový prediktor neskoršej automatizácie čítania a porozumenia textu (Ibaibarriaga et al., 2025). Podobné závery prinášajú aj ďalšie experimentálne štúdie, ktoré poukazujú na vyššiu kognitívnu angažovanosť pri písaní rukou v porovnaní s písaním na klávesnici.

V tomto kontexte možno písmo Comenia Script chápať ako určitý prechodový alebo sprostredkujúci typ písma medzi tlačeným a tradičným spojitým písmom. Jeho zjednodušená forma môže uľahčovať motorickú realizáciu písmen a zároveň podporovať ich vizuálne rozpoznávanie pri čítaní. Meta-analýza zameraná na plynulosť písania rukou ukazuje, že intervencie podporujúce plynulé písanie vedú k významnému zlepšeniu výkonu v oblasti písania a k pozitívnym efektom v širších oblastiach gramotnosti (López-Escribano et al., 2022). Z týchto zistení vyplýva, že ak písmo Comenia Script vedie k jednoduchšej a rýchlejšej plynulosti písania, môže nepriamo vytvárať lepšie podmienky pre rozvoj čítania s porozumením – napríklad prostredníctvom efektívnejšej tvorby ortografickej pamäte a zníženia kognitívnej záťaže pri dekodovaní. Zjednodušená forma písma Comenia Script môže znižovať grafomotorickú záťaž pri nácviku písania a zároveň podporovať vizuálne rozpoznávanie písmen pri čítaní.

Význam vzájomného prepojenia čítania a písania zdôrazňujú aj výskumy z oblasti didaktiky jazyka. Kim et al. (2025) uvádza, že integrovaný prístup k výučbe čítania a písania vedie k lepším výsledkom v oblasti slovnej zásoby, gramatiky a celkovej kvality písomného prejavu žiakov, hoci priamy efekt na samotné dekodovanie slov nebol jednoznačný. Tieto zistenia poukazujú na to, že čítanie a písanie nemožno vnímať ako oddelené procesy, ale ako vzájomne

prepojený systém jazykových schopností. Z tohto pohľadu je pri porovnávaní spojitého písma a písma Comenia Script potrebné zohľadniť aj to, ako jednotlivé typy písma interagujú s procesmi písania, produkcie textu a celkového jazykového spracovania.

Výskum Skar et al. (2021) poukazuje na to, že s postupujúcimi ročníkmi základnej školy sa písomné skúsenosti žiakov rozširujú, čo sa prejavuje zvýšenou plynulosťou rukopisu a vyššou kvalitou písania. Autori zároveň upozorňujú na individuálne rozdiely medzi žiakmi, pričom jedným z významných faktorov je pohlavie – dievčatá spravidla dosahujú vyššiu rýchlosť písania a lepšiu kvalitu písomného prejavu v porovnaní s chlapcami. Dôležitú úlohu zohráva aj motivačné nastavenie žiakov, najmä ich postoj k písaniu, ktorý ovplyvňuje mieru ich angažovanosti a vynaloženého úsilia. Tieto faktory sa následne premietajú do celkového písomného výkonu a plynulosti rukopisu. Významným determinantom kvality písomného prejavu sú aj jazykové schopnosti žiakov, keďže pri tvorbe textu aktívne využívajú nadobudnuté jazykové vedomosti a zručnosti.

Pred zjednodušenými závermi, že určitý typ písma automaticky zlepšuje porozumenie textu, varujú viacerí autori. Hojjati a Muniandy (2014) aj Soleimani a Mohammadi (2012) poukazujú na to, že hoci typografické faktory môžu ovplyvňovať čitateľnosť a rýchlosť čítania, ich vplyv na porozumenie býva menej stabilný a výrazne závisí od charakteristík populácie, typu textu a použitej metodiky.

Významnú úlohu zohrávajú aj individuálne rozdiely medzi čitateľmi. Štúdiá Sheppard et al. (2023) ukazuje, že rovnaké typografické nastavenie nemusí byť rovnako účinné pre všetkých žiakov, čo je obzvlášť relevantné v heterogénnych triedach primárneho vzdelávania a pri žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Práve tieto individuálne rozdiely patria medzi argumenty, ktoré stáli pri zavádzaní jednoduchších písacích foriem, vrátane písma Comenia Script (Wildová, 2012).

Z analyzovaných výskumov vyplýva, že najsilnejšie empiricky podložený je vzťah medzi rukopisnou aktivitou, transkripčnou plynulosťou a jazykovým spracovaním. Menej jednoznačné sú zistenia o priamom vplyve konkrétneho typu písma na porozumenie textu. V prípade písma Comenia Script preto možno hovoriť skôr o teoreticky a nepriamo podporenom predpoklade priaznivého účinku, než o jednoznačne potvrdenom empirickom efekte.

Limity doterajších výskumov

Pri interpretácii dostupných zistení je potrebné zohľadniť viacero limitov. V prvom rade ide o nedostatok štúdií, ktoré by priamo porovnávali spojitý text a písmo Comenia Script z hľadiska čítania s porozumením. Výskumné zistenia sú často odvodené sprostredkované z prác zameraných na typografiu, rukopisnú plynulosť, grafomotoriku alebo vzťah medzi písaním a čítaním. Ďalším limitom je metodologická nejednotnosť jednotlivých štúdií, ktoré sa líšia vo veku respondentov, v použitých nástrojoch, v charaktere textov, aj vo výskumnom prostredí. Významnú úlohu zohráva aj to, že časť zistení pochádza z výskumov zameraných na čítanie digitálnych textov, a teda výsledky nemožno priamo prenášať na rukopisné písmo používané v primárnom vzdelávaní. Napokon, vplyv písma je potrebné vždy interpretovať v kontexte

individuálnych rozdielov medzi žiakmi, ich jazykových schopností, motivácie, školských skúseností a prostredím, v ktorom sa žiaci pohybujú.

Syntéza zistení a interpretačné východiská

Na základe analyzovaných teoretických a empirických zdrojov možno konštatovať, že vzťah medzi typom písma a porozumením textu nemožno chápať ako priamy a lineárny. Dostupné výskumy skôr naznačujú, že forma písma vstupuje do procesu porozumenia sprostredkované, najmä prostredníctvom čitateľskej plynulosti, transkripčnej automatizácie, vizuálnej prehľadnosti textu a miery kognitívnej záťaže pri jeho spracovaní. Z hľadiska analyzovaných štúdií sa ako najsilnejšie empiricky podložené javia zistenia o prepojení rukopisnej aktivity, plynulosti písania a jazykovo-kognitívnych procesov. Menej jednoznačné sú však dôkazy o tom, že konkrétny typ školského písma priamo zlepšuje porozumenie textu.

Z prehľadu literatúry zároveň vyplýva, že písmo Comenia Script nemožno hodnotiť len ako alternatívnu grafickú podobu písma, ale aj ako didaktický a kognitívny fenomén, ktorý môže meniť podmienky, v akých si žiaci osvojujú písanie a čítanie. Jeho potenciálny prínos sa javí najmä v rovine zjednodušenia grafomotorickej realizácie, vizuálnej zrozumiteľnosti a možného uľahčenia tvorby ortografických reprezentácií. Napriek tomu je potrebné zachovať interpretačnú opatrnosť, keďže priame dôkazy o jeho vplyve na čítanie s porozumením u žiakov primárneho vzdelávania sú zatiaľ limitované.

Za dôležitý poznatok preto možno považovať to, že otázka vhodnosti spojitého písma a písma Comenia Script sa nejaví ako problém „lepšieho“ a „horšieho“ písma v absolútnom zmysle, ale skôr ako otázka podmienok, za ktorých môže určitý typ písma podporovať učenie konkrétnych skupín žiakov. Práve zohľadnenie individuálnych rozdielov, jazykového prostredia, grafomotorickej pripravenosti a špecifických vzdelávacích potrieb žiakov sa javí ako kľúčové pre ďalšie skúmanie tejto problematiky.

Spomínané dostupné informácie a zistenia predstavujú východisko pre realizáciu výskumu v rámci dizertačnej práce, ktorý sa zameriava na komparáciu vplyvu písma Comenia Script a spojitého písma – latinky – na porozumenie textu u žiakov prvého cyklu základných škôl na Slovensku. Výskumný súbor budú tvoriť žiaci druhých a tretích ročníkov základných škôl, vrátane žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Výskum bude realizovaný prostredníctvom viacerých výskumných metód, najmä interview, cloze-testu a didaktickej kazuistiky. Vzhľadom na kombináciu interpretačných a výkonových údajov sa ako metodologicky primerané javí uvažovať o zmiešanom výskumnom dizajne, avšak plánovaný je kvalitatívny charakter výskumu. Výskum bude koncipovaný ako longitudinálny a jeho realizácia je plánovaná na obdobie rokov 2026 až 2027.

ZÁVER

Prehľad dostupných teoretických a empirických zdrojov naznačuje, že forma písma a typografické vlastnosti textu, najmä v digitálnych formátoch, môžu ovplyvňovať čitateľskú plynulosť a v niektorých prípadoch aj porozumenie textu, predovšetkým u žiakov primárneho

vzdelávania. Priama empirická evidencia zameraná špecificky na komparáciu písma Comenia Script a tradičného spojitého písma z hľadiska čítania s porozumením je však zatiaľ limitovaná.

Existuje viacero teoreticky podložených mechanizmov, prostredníctvom ktorých môže zjednodušená vizuálna forma písma nepriamo podporovať porozumenie textu. Ide najmä o zvýšenie čitateľskej plynulosti, redukciu kognitívnej záťaže pri dekodovaní a podporu tvorby ortografických reprezentácií. Prehľad literatúry zároveň ukazuje, že v slovenskom a českom kontexte ide o nedostatočne preskúmanú oblasť, v ktorej zatiaľ chýbajú najmä cielempirické štúdie zamerané na porovnanie konkrétnych školských typov písma vo vzťahu k porozumeniu textu. Táto výskumná medzera zvyšuje aktuálnosť ďalšieho skúmania a potvrdzuje relevantnosť zamerania pripravovaného dizertačného výskumu. Z uvedených dôvodov sa javí ako opodstatnené realizovať empirický výskum, ktorý by systematicky porovnal vplyv spojitého písma a písma Comenia Script na čítanie s porozumením, a to s využitím kombinácie metodických nástrojov a so zohľadnením individuálnych rozdielov medzi žiakmi.

Literatúra

BARSALOU, L. W. 2008. Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, roč. 59, s. 617–645. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093639.

BARTOŠOVÁ, I., MANĚNOVÁ, M., TŘEČKOVÁ, J. 2012. *Comenia Script v praxi základní školy*. Praha: Nakladatelství Fraus.

BERNINGER, V. W., ABBOTT, R. D., GRAHAM, S., RICHARDS, T. 2015. Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, roč. 48, č. 2, s. 150–168. DOI: 10.1177/002221940203500104.

BRŤKA, J., HALAJ, J., BENDŽELA, M. 1981. *Didaktika čítania a písania v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

DAY, S. L., ATILGAN, N., GIROUX, A. E., SAWYER, B. D. 2024. The influence of format readability on children's reading speed and comprehension. *Education Sciences*, roč. 14, č. 8, článok 854. DOI: 10.3390/educsci14080854.

DIVILOVÁ, S. 2014. Fasnerová, Martina. Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství. *Magister*, roč. 10, č. 2, s. 116–120. ISSN 2336-5145.

FASNEROVÁ, M. 2014. Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné na: <https://journals.upol.cz/Magister/article/view/39/28>

FASNEROVÁ, M., DRAHOŇOVSKÁ, P. 2013. *Comenia Script v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

GAVORA, P., ŠRAJEROVÁ, H. 2009. Porozumenie textu zisťované cloze-testom vo vzťahu k niektorým charakteristikám žiakov. *Slovo o slove*, roč. 15, s. 199–208.

Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/kapitoly/interpretacia-udajov/Gavora-Srajerova.pdf>

HOJJATI, N., MUNIANDY, B. 2014. The effects of font type and spacing of text for online readability and performance. *Contemporary Educational Technology*, roč. 5, č. 2, s. 161–174.

IBAIBARRIAGA, G., ACHA, J., PEREA, M. 2025. The impact of handwriting and typing practice in children's letter and word learning: Implications for literacy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, roč. 253, článok 106195. DOI: 10.1016/j.jecp.2025.106195.

KIM, Y.-S. G., HARRIS, K. R., GOLDSTONE, R., CAMPING, A., GRAHAM, S. 2025. The science of teaching reading is incomplete without the science of writing: A randomized control trial of integrated teaching of reading and writing. *Scientific Studies of Reading*, roč. 29, č. 1, s. 32–54. DOI: 10.1080/10888438.2024.2380272.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. (ed.). 2023. Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-3268-4.

LOOSEOVÁ, C. A., PIEKERTO VÁ, N., DIENEROVÁ, G. 2001. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál.

LÓPEZ-ESCRIBANO, C., MARTÍN-BABARRO, J., PÉREZ-LÓPEZ, R. 2022. Promoting handwriting fluency for preschool and elementary-age students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, roč. 13, článok 841573. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.841573.

MEDVED, T., PODLESEK, A., MOŽINA, K. 2023. Influence of letter shape on readers' emotional experience, reading fluency, and text comprehension and memorisation. *Frontiers in Psychology*, roč. 14, článok 1107839. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1107839.

RELLO, L., PIELOT, M., MARCOS, M.-C. 2016. Make it big! The effect of font size and line spacing on online readability. In: *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York: ACM, s. 3637–3648. DOI: 10.1145/2858036.2858204.

SHEPPARD, S. M., NOBLES, S. L., PALMA, A., KAJFEZ, S., JORDAN, M., CROWLEY, K., BEIER, S. 2023. One font doesn't fit all: The influence of digital text personalization on comprehension in child and adolescent readers. *Education Sciences*, roč. 13, č. 9, článok 864. DOI: 10.3390/educsci13090864.

SKAR, G. B., LEI, P., GRAHAM, S., AASEN, A. J., JOHANSEN, M. B., KVISTAD, A. H. 2021. Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, roč. 35, s. 509–538. DOI: 10.1007/s11145-021-10185-y.

SOLEIMANI, H., MOHAMMADI, E. 2012. The effect of text typographical features on legibility, readability, and reading speed. *English Language Teaching*, roč. 5, č. 8, s. 129–137.

TRUXIUS, S., BERNIUS, C., BERGER, J., BERG, J. 2025a. Handwriting fluency and working memory in early writers. *Journal of Educational Psychology*. (in press).

TRUXIUS, S., BERNIUS, C., BERGER, J., BERG, J. 2025b. Visual-motor integration and the development of writing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*. (in press).

VAN DER WEEL, F. R., VAN DER MEER, A. L. H. 2024. Handwriting but not typing leads to widespread brain connectivity: A high-density EEG study. *Frontiers in Psychology*, roč. 15, článok 1324281. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1219945.

VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K. 2013. *Jemná motorika*. Praha: Grada Publishing.

WILDOVÁ, R. 2012. Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, MŠMT ČR.

WILSON, M. 2002. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, roč. 9, č. 4, s. 625–636. DOI: 10.3758/BF03196322.

Autor

Mgr. Kristína Ščigulinská

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

scigulinska5@uniba.sk

Školiteľ

doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

lehotayova@fedu.uniba.sk

UČITEĽSKÉ VŠÍMANIE (TEACHER NOTICING): TEORETICKÝ RÁMEC A VÝSKUMNÝ POTENCIÁL V OBLASTI PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Adriana Šipková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá konceptom učiteľského všimania ako významnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľa. V posledných rokoch sa tento koncept stal dôležitou témou pedagogického výskumu, pretože poukazuje na procesy, prostredníctvom ktorých učitelia identifikujú, interpretujú a reagujú na situácie v triede. Najväčšie ťažisko záujmu výskumníkov tvorili doposiaľ učitelia matematiky. Napokon, v poslednom desaťročí, priniesli odborníci otázky o tom ako možno všimaniu porozumieť v oblasti primárneho vzdelávania, predprimárneho vzdelávania alebo prípravy študentov učiteľstva. Cieľom príspevku je predstaviť vybraný teoretický rámec konceptu a potenciál výskumu v oblasti predprimárneho vzdelávania. Príspevok pracuje s učiteľským všimaním primárne ako súčasťou profesijnej kompetencie učiteľa, predstavuje štyri výskumné perspektívy a stručne opisuje výskumný potenciál konceptu učiteľského všimania v prostredí materskej školy. Výskum v oblasti učiteľského všimania sa v prvom rade potrebuje zamerať na procesy, prostredníctvom ktorých učitelia identifikujú pedagogicky relevantné momenty v triede a spôsoby ich spracovávaní, a interpretácie. Takéto uchopenie umožňuje skúmať učiteľské všimanie nielen ako individuálny mentálny proces, ale aj ako súčasť širšieho profesijného konania učiteľa.

Kľúčové slová: učiteľské všimanie, predprimárne vzdelávanie, učiteľ materskej školy, profesijný rozvoj, profesionálne videnie, kompetencie učiteľa.

ÚVOD

V každodennom živote sme vystavení veľkému množstvu situácií, ktoré si všímame s rôznou mierou intenzity. Všímavosť je pohyb pozornosti (Mason, 2011). Slovo *všimanie* nesie v sebe náboj akcie, veď v procese všimania sa ocitáme neustále. Avšak nie vždy tomu, čo vidíme, počujeme a vnímame, venujeme skutočnú pozornosť. Existuje však veľké množstvo podnetov, ktoré si naopak nevšimneme. Ak by sme chceli diskutovať o tom, čo je skutočne dôležité všímať si, názory na túto otázku by sa líšili v závislosti od osobnostných črt jednotlivcov, ich skúseností a presvedčení, ako aj od sociálnych, ekonomických a kultúrnych podmienok, hodnôt a spoločenského postavenia. Podobné diskusie sa vedú aj na poli učiteľskej profesie. Kladieme si otázky o tom, čo je skutočne dôležité vidieť, čo je zásadné, rozhodujúce, a čo by nemal učiteľ pri práci s deťmi prehliadať. Naopak, spýtajme sa, čomu učiteľ nevenuje pozornosť a prečo?

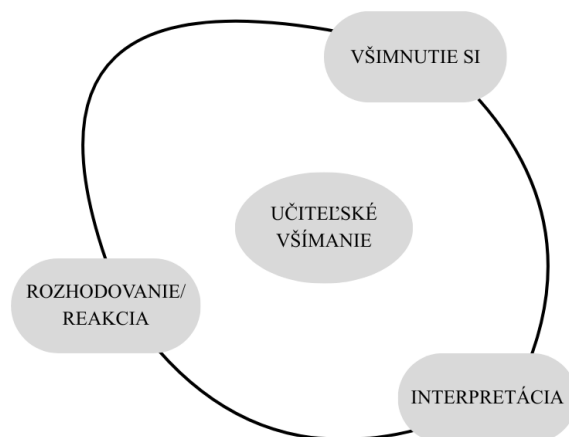
Ide o proces, prostredníctvom ktorého učitelia selektujú relevantné momenty v procese výchovy a vzdelávania, interpretujú ich na základe svojich profesijných vedomostí a skúseností a následne na ne reagujú. Výskum poukazuje na to, že učiteľské všimanie predstavuje dôležitú súčasť profesijných kompetencií učiteľa (Sherin, Jacobs, Phillips 2011), pretože sprostredkúva

prepojenie medzi jeho odbornými poznatkami a konkrétnym pedagogickým konaním v triede. Schopnosť identifikovať významné momenty zohráva zásadnú úlohu pri rozhodovaní učiteľa. Napriek rastúcemu záujmu však odborná literatúra poukazuje na existenciu teoretických prístupov, ktoré tento koncept interpretujú vo viacerých podobách.

TEORETICKÝ RÁMEC

Učiteľské všímanie je konceptualizované prevažne ako proces založený na poznatkoch učiteľa. Autori sa najčastejšie opierajú o Masonovu “disciplínu všímania,” teda zámerné a tréňované smerovanie pozornosti na pedagogicky relevantné javy, a Goodwinove “profesionálne videnie,” ktoré opisuje spôsob, akým odborník interpretuje to, čo vidí, prostredníctvom svojich profesijných znalostí (Stiewe, Henning-Ehm, 2025). Definovať však teoretickú podstatu učiteľského všímania je náročné. Od počiatku výskumného uchopovania tejto témy, nenastala všeobecná zhoda medzi odborníkmi, ktorá by priniesla ucelený teoretický rámec.

Najčastejšie je proces učiteľského všímania operacionalizovaný jednotlivými krokmi: všimnutie si – interpretácia a rozhodovanie sa o reakcii, prípadne samotná reakcia. Pričom nejde o tak chronologický proces, ako sa môže zdať. V prepojení týchto troch pilierov môžeme vnímať určitú cyklickosť (Obrázok 1) (Bastian et al. 2021).



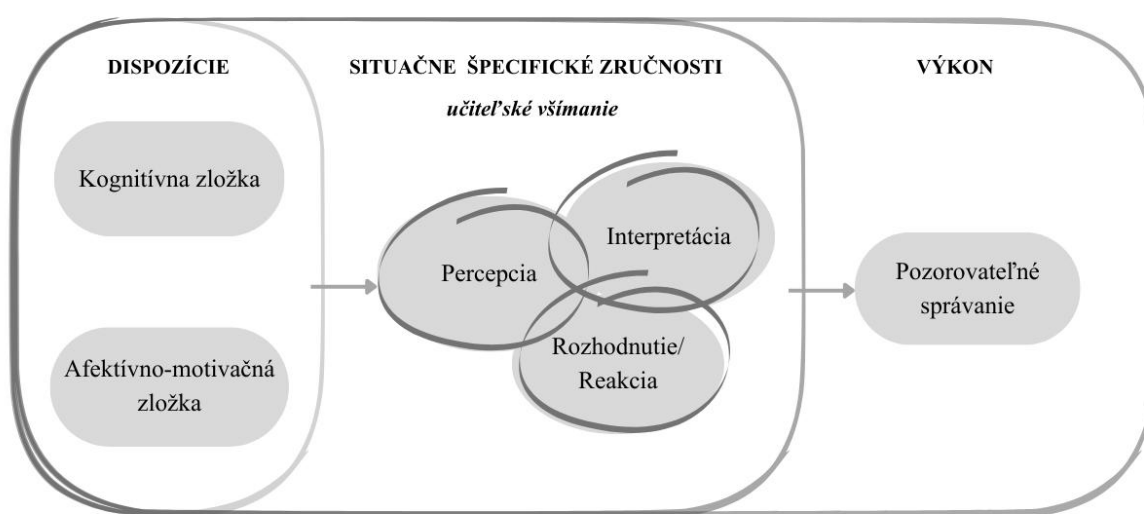
Obrázok 7 Vnútoraná štruktúra učiteľského všímania

Každá reakcia učiteľa vytvára nové informácie, tie následne určité reakcie detí, ktoré si učiteľ znovu všimne a zareaguje, čo znovu prinesie informáciu, tá podnieti reakciu a tak ďalej. Takto jednoducho možno opísať spomenutú cyklickosť. Tá poukazuje na dynamiku, v ktorej sa učiteľ a deti nachádzajú. Treba podotknúť, že vnútoraná štruktúra učiteľského všímania nebola doteraz dostatočne vykreslená z pohľadu vzájomne prepojených momentov, ktoré sa v nej odohrávajú (Bastian et al., 2021). Preto v snahe definovať učiteľské všímanie, nachádzame medzi odborníkmi rôzne spôsoby jeho teoretického vyhradenia v pedagogicko-psychologickej oblasti. Zatiaľ čo jedni hovoria o špecializovanom spôsobe, akým učelia sledujú a rozumejú dianie v triede, a detailom výučby (Choy, Dindyal, 2020), iní ho približujú ako ústrednú súčasť

profesijných kompetenci učiteľov (Weyers, J et.al, 2022). Otázkou je, ako súvisí učiteľské všímanie s kompetenciou a ako tieto dva pojmy možno spojiť.

Všímanie ako súčasť kompetencie učiteľa

Kompetenciu chápeme ako súbor kognitívnych spôsobilostí a zručností potrebných na zvládanie určitých sociálnych alebo profesijných nárokov. To nás vedie k úvahe o dosahovaní odbornosti v snahe stať sa kompetentnejším pre určitú pracovnú pozíciu. Kompetencia sa u človeka, ktorý ňou disponuje, prejavuje v reálnom výkone, kde zohráva rolu motivácia, afekt i vôľa. Blömeke a kolegovia venovali kompetencii značnú pozornosť. Nachádzajú prienik medzi tzv. dispozíciami a reálnym výkonom, čo vytvára nimi vystavané kontinuum kompetencie (Obrázok 2) (Blömeke et al., 2015).



Obrázok 8: Kontinuum kompetencie ((Blömeke et al., 2015).

Na Obrázku 2 môžeme vidieť jednotlivé zložky autormi navrhnutého kontinua kompetencie: dispozície, situačne špecifické zručnosti a výkon. Latentné črty človeka, ktoré vo figúre predstavujú kognícia a afektívno-emocionálne procesy, nemôžu byť priamo pozorované, iba odvodené z pozorovateľného správania. Aby sa spomenuté črty prejavili v správaní, potrebuje prebehnúť určitý proces, ktorý vo figúre pozostáva z percepcie, interpretácie, rozhodovania o reakcii a samotnej reakcie. V týchto procesoch sa prepájajú kognitívne a motivačné dispozície jednotlivca so situáciou, čo vedie k výslednému správaniu. Kontinuita naznačená figúrou ukazuje, že vedomosti, vôľa a emócie nestačia, ak si učiteľ nevšimne dôležité momenty, nesprávne ich identifikuje a nerozhodne sa adekvátne na ne reagovať. Učiteľské všímanie aktivizuje vedomosti v reálnej situácii. Je nevyhnutné vnímať súvis medzi tým, čo učiteľ vie a čo v skutočnosti robí. Nestačí merať len vedomosti a len výkon. Dvaja učitelia s rovnakými vedomosťami môžu podávať odlišný výkon. Rozdiel badáme uprostred. Kompetencia je preto procesom, nie dichotómiou (Blömeke et al., 2015). Všímanie teda predstavuje dôležitú súčasť profesionálnej kompetencie, ktorá sprostredkúva prepojenie medzi vedomosťami a reálnym

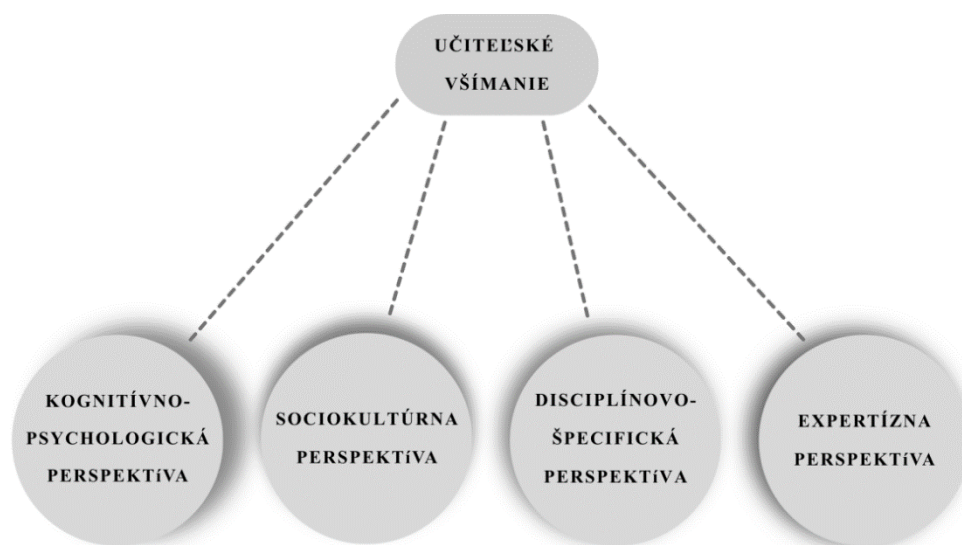
konaním v situácii.

Prvé teoretické prístupy ku konceptu učiteľského všímania

Výskum učiteľského všímania venoval pozornosť najmä identifikácii relevantných momentov v práci učiteľa s deťmi, pričom išlo najmä o oblasť matematiky (Jacobs, Lamb, Philipp, 2010). Vo výskume všímania nachádzame skôr kvalitatívnu metodológiu, no posledné desaťročie možno badať prepojenie kvantitatívnych a kvalitatívnych metód. Takto smerovaný výskum napomáha tvorbe spoľahlivých a na dôkazoch založených záverov (König, 2011). Hlavnou výskumnou témou v oblasti učiteľského všímania bola spočiatku matematika: ako učelia matematiky tak aj deti. V kontexte matematického myslenia detí sa v textoch objavuje pojem profesionálne všímanie. Ide o súbor vzájomne prepojených. V matematike sa autori zhodujú, že všímanie si vyžaduje schopnosť venovať pozornosť detailom detských stratégií, takým, ktoré by mohli ovplyvniť proces výučby. (Jacobs, Lamb, Philipp, 2010).

Štyri perspektívy učiteľského všímania

Uvažovať o učiteľskom všímaní možno z perspektív, ktoré napomáhajú uvažovaniu o smerovaní potenciálneho výskumu. Rozlišujeme štyri perspektívy: kognitívno-psychologickú, sociokultúrnu, disciplínovo-špecifickú a expertíznu (Obrázok 3).



Obrázok 9: Perspektívy učiteľského všímania (Bastian et al., 2021).

Najdominantnejšou zo štyroch perspektív je *kognitívno-psychologická* perspektíva, ktorá chápe učiteľské všímanie ako súbor kognitívnych procesov prebiehajúcich v mysli učiteľa. Učiteľ v rámci týchto procesov zameriava svoju pozornosť na významné udalosti v triede, interpretuje ich a snaží sa im porozumieť.

Sociokultúrna perspektíva vychádza z konceptu profesijného videnia (professional vision) a zdôrazňuje, že všímanie nie je len individuálny psychologický proces, ale sociálne a kultúrne podmienený spôsob videnia a interpretácie triednych udalostí.

Disciplínovo-spcifická perspektíva sa zameriava na všímanie v kontexte konkrétneho vyučovacieho predmetu. Vychádza z prístupu Masona (2002), ktorý chápe všímanie ako praktiku rozvíjania citlivosti učiteľa voči významným momentom vo vyučovaní. Tento prístup zdôrazňuje význam všímania si pedagogicky relevantných situácií prostredníctvom reflexie, rozpoznávania typických situácií, prípravy na všímanie a overovania interpretácií v spolupráci s kolegami.

Napokon, *expertízna perspektíva* sa zameriava na rozdiely medzi začínajúcimi a skúsenými učiteľmi. Sleduje, aké udalosti si učitelia začínajúci a skúsení, v triede všímajú, ako ich interpretujú, a reagujú na ne (Bastian et al., 2021).

Disciplína všímania (Discipline of Noticing)

Autorom teoretického základu učiteľského všímania, ktorým sa disciplína všímania stala, je John Mason. Poskytol tak metodologický rámec, ktorý podporuje rozvoj schopnosti cielene si všímať určité momenty. Podstatou disciplíny všímania je nastavenie vlastných „upozornení“, aby sme v budúcnosti nekonali automaticky, zo zvyku, ale boli bdeli. Týmto „upozorneniami“ sú v kontexte Masonovej práce podnety vyplývajúce z reflexie vlastnej činnosti a to cez prebúdzanie spomienok o minulých skúsenostiach. Mason, referujúc vlastné výskumné závery, opisuje skúsenosť s využitím analýzy videonahrávok, keď spolu s tímom prišli k presvedčeniu, že je efektívnejšie použiť videonahrávky ako stimuly vlastných skúseností, než prostriedok k hodnoteniu a porovnávaniu reakcií učiteľov. Účinkom takéhoto spôsobu práce s videonahrávkami bolo, že ľudia začali používať to, čo videli ako kombináciu metonymických spúšťačov a metaforických rezonancií so svojimi vlastnými minulými skúsenosťami (Mason, 2011).

Metonymickým spúšťačom je malý detail, ktorý otvára skúsenosť. V našom prípade ide o videonahrávku, v ktorej si učiteľ vybaví situáciu z vlastnej praxe. Za metaforickou rezonanciou sa skrýva podobnosť medzi situáciou, ktorú na videu vidím a situáciou, ktorú mi to pripomína. A hoci sa tie dve situácie úplne odlišujú, nachádza sa v nich jasný prienik, význam. Takéto retrospektívne vybavenie opisuje Mason ako príležitosť k zmene reakcie zo zvyku k sviežosti (Mason, 2011). Často sa stáva, že aj keď vieme, ako by sme mali v danej situácii správne zareagovať, v rozhodujúcom momente to neurobíme. Úmyselné premýšľanie a rekonštrukcia jednotlivých situácií zvyšujú možnosť byť dostatočne bdely v nejakej budúcej chvíli, aby bolo možné reagovať sviežo (Mason, 2011).

Spomenuté spôsoby vybavovania si momentov sú v učiteľskej profesii súčasťou precíznej práce učiteľa na vlastnom profesijnom rozvoji. Všímavosť je základom odbornosti a profesionáli budujú svoju profesionalitu práve rozvíjaním vnímania a zručností. Mason opisoval svoju snahu narušiť rutinné reakcie učiteľov, ktoré v jednom momente človeku pomáhajú reagovať na situácie bez toho, že by musel nad nimi od začiatku uvažovať, no časom môžu takéto rutinné reakcie človeka otupiť. Ak sa nám situácie zdajú známe a zareagujeme podľa akéhosi

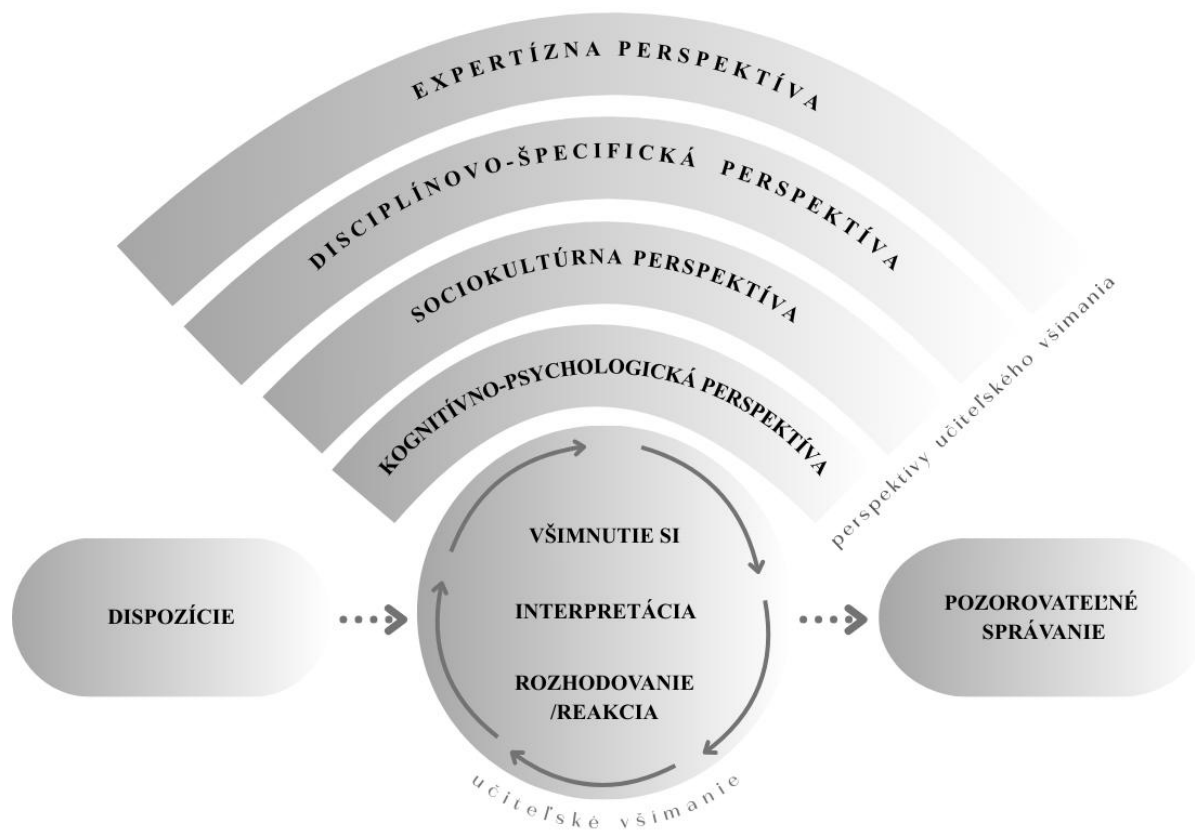
vytvoreného vzorca, môžeme jednoducho prehliadnuť to, čo je prítomné. Takéto reakcie nás môžu brzdiť v dosahovaní ďalších výsledkov. V recenzii Masonovej knihy Schoenfeld tvrdí, že umenie všimania znamená byť otvorený novým vnemom, opierajúc sa pritom o svoje vedomosti, rutiny a zručnosti, ktoré nám umožňujú fungovať. Mason stavia na všímaní si detailov v situáciách, ktoré učiteľom mohli dovtedy unikať. Hoci rutiny sú základom odbornosti, môžu byť aj jej úskalím. Preto Mason tvrdí, že narúšanie rutiny, v zmysle využívania udalostí spochybňujúcich rutinu smerujúc k zmene, je silným nástrojom osobného aj profesionálneho rastu (Schoenfeld, 2003).

Narúšanie rutinných reakcií podporuje bdelosť učiteľa voči významným momentom. Učiteľ, ktorý cielene reflektuje minulé skúsenosti, nastavuje seba pre všímanie si toho, čo by inak mohlo jeho pozornosti uniknúť. Učiteľ má možnosť identifikovať a interpretovať momenty tak, ako by ich „laik“ pravdepodobne nedokázal zachytiť. Aby to však mohlo byť tak, potrebuje sa z učiteľa stávať odborník, ktorý vidí situácie cez prizmu vlastnej profesie a z tohto uhla pohľadu sa ich snaží interpretovať a reagovať na ne.

Učiteľ môže nahliadať na situácie očami odborníka, teda v najlepšom prípade si všimne to, čo jeho profesia považuje za relevantné. Spôsob, akým na predmety, javy či situácie nazerajú jednotlivci z pohľadu vlastnej profesie, je pomenovaný ako profesionálne videnie (Professional Vision). Ide o spôsob, akým členovia určitej profesie nahliadajú na svet. Goodwin (1994) ukazuje, že profesionálne videnie je sociálne organizovaný spôsob videnia, v ktorom sa objekt poznania nevyskytuje „sám od seba“, ale vzniká vďaka interakcii medzi tým, na čo sa pozeráme, a profesijnými praktikami, ktoré používame. Archeológ a farmár sa pozerajú na ten istý kus zeme, no vidia úplne iné veci, pretože ich profesie im poskytujú odlišné kategórie, kódovanie a ciele. Rovnako aj učiteľské všímanie je formované profesijnými znalosťami a kategóriami, ktoré určujú, čo si učiteľ všimne, ako to interpretuje a aký význam tomu prisúdi.

Integrovaný model učiteľského všímania v materskej škole

Po spomenutí jednotlivých odborných pohľadov na koncept učiteľského všimania, vyvstáva potreba zosumarizovať ich do jedného celku. Obrázok 4 znázorňuje schému modelu učiteľského všimania, ktorá v sebe integruje spomenuté zložky. Tie sa nachádzajú v pozíciách voči učiteľskému všimaniu, ako boli predstavované.



V strede schémy je jadro procesu učiteľského všimania, predstavené tromi cyklicky prepojenými pojmami: všimnutie - interpretácia - reakcia. Tieto pojmy sú podstatou a nosnou súčasťou procesu učiteľského všimania. Zvislá pozícia integrovaného modelu predstavuje pohľad na učiteľské všimanie zo štyroch perspektív, z ktorých môžeme učiteľské všimanie interpretovať. Vodorovná línia modelu začína dispozíciami, teda tým čo si učiteľ prináša do triedy: jeho vedomosti, skúsenosti, presvedčenia či motivácia. Následne učiteľ prechádza procesom všimania, čo sa vyúsťuje do samotného výkonu, ktorý vodorovnú líniu ukončuje. Takto modelovaný koncept učiteľského všimania možno považovať za spomínanú schopnosť a súčasť profesijných kompetencií učiteľa.

VÝSKUMNÝ POTENCIÁL V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Vo vzdelávacom systéme je práca učiteľov považovaná za kľúčovú pre ich cenné zručnosti a skúsenosti. Špecifikom práce učiteľa materskej školy je vysoká miera situovanosti pedagogických rozhodnutí. Vzdelávacie situácie v materskej škole sú často menej

štruktúrované než v neskorších stupňoch vzdelávania a významnú úlohu zohrávajú spontánne interakcie, hra, a každodenné sociálne situácie medzi deťmi. Učiteľ je preto vystavený množstvu podnetov, ktoré je potrebné priebežne identifikovať, interpretovať a na základe nich reagovať (Stiewe, Ehm, 2025).

Výskum učiteľského všimania v predprimárnom vzdelávaní sa v posledných rokoch dynamicky rozvíja, no zároveň odhaľuje viacero zásadných výziev, ktoré komplikujú jeho teoretické uchopenie a skúmanie. Situácia na výskumnom poli je v porovnaní s predchádzajúcim desaťročím bohatšia, avšak stále chýba jednotné uchopenie teoretického i metodologického jadra konceptu. Už bolo uvedené, že neexistuje jednotná definícia učiteľského všimania. Výskum osciluje medzi rôznymi konceptualizáciami, načo upozorňuje vo svojej práci Bastian (2021), König (2022), Stiewe a Ehm (2025) ako aj Amador a Gillespie (2025) a apelujú na potrebu systematizácie.

Analytické perspektívy načrtávajú rôzne aspekty všimania, v čom tkvie značná koncepcná heterogenita vo výskume všimania (Bastian et al. 2021). Autori sa zhodujú, že vyhranenie sa v rôznych perspektívach nazerania na učiteľské všimanie je zložité, nakoľko výskum tejto témy je viacrozmerný. Badat' však aj apel zo strany odborníkov a ich snahu systematizovať výskumné prístupy, aby sa učiteľské všimanie nestalo príliš širokým pojmom (Amador, Gillespie, 2025).

Všímanie v kontexte procesu diagnostikovania a reflexie učiteľa materskej školy

Treba podotknúť, že porozumieť učiteľskému všimaniu sa môže zdať náročné a môže vzniknúť nejasnosť, ba možno uvažovať o relevantnosti skúmania, nakoľko sa učiteľské všimanie môže nieť v podobnom duchu ako pedagogické diagnostikovanie alebo reflexia. V skutočnosti je učiteľské všimanie súčasťou učiteľskej reflexie a pedagogického diagnostikovania. Učiteľ nemôže kvalitne reflektovať svoju prax, ak si najprv nevšimne, čo sa v nej deje a zároveň, všimanie súvisí s odbornými vedomosťami učiteľa, na základe ktorých interpretuje to, čo si všimne (Stiewe, Ehm, 2025). Reflexia stojí na tom, čo učiteľ zachytí, interpretuje a spätne premyslí. Nie je totožné ani s jedným z nich, avšak nesie v sebe tendencie podporujúce rovnako diagnostikovanie ako aj reflexiu.

Pedagogická diagnostikovanie je systematické zhromažďovanie informácií o dieťati, jednoducho vyjadrené, a zachytáva významné skutočnosti o vývine a vývoji dieťaťa. Reflexia je proces uvažovania učiteľa o vlastnej činnosti a všimanie akoby prepájalo tieto dva procesy v reálnom čase. Pomáha učiteľovi identifikovať dôležité momenty. Tie diagnostika napomáha interpretovať ich na základe odborného rámca a zapojením reflexie môže učiteľ prehodnocovať ďalšie kroky. Vo všímaní nejde len o intuitívnu činnosť. Umožňuje zachytiť významné prejavy správania, učenia alebo vývinu dieťaťa a to práve preto, lebo vychádza z vedomostí učiteľa.

Možnosti realizácie výskumu v prostredí materskej školy z pohľadu štyroch perspektív

Výskum v oblasti učiteľského všimania sa v prvom rade potrebuje zamerať na procesy, prostredníctvom ktorých učelia identifikujú pedagogicky relevantné momenty v triede

a spôsoby ich spracovávaní, a interpretácie. Takéto uchopenie umožňuje skúmať učiteľské všímanie nielen ako individuálny mentálny proces, ale aj ako súčasť širšieho profesijného konania učiteľa. Jednotlivé teoretické perspektívy učiteľského všímania ponúkajú pohľad na potenciál tohto konceptu. Vzhľadom na špecifiká práce učiteľa materskej školy, ktorá je charakteristická intenzívnou interakciou s deťmi a vysokou mierou situačnej variability, môže byť skúmanie učiteľského všímania dôležitým prístupom k porozumeniu pedagogického konania učiteľov v každodennej praxi.

Z *kognitívno-psychologickej perspektívy* by sa výskum mohol zamerať na to, aké situácie učitelia materských škôl považujú za pedagogicky významné a ako ich interpretujú. Napríklad, na ktoré momenty v interakciách s deťmi učitelia zameriavajú svoju pozornosť – na prejavy detského porozumenia či neporozumenia, stratégie riešenia úloh alebo sociálne správanie detí. Metodologicky sa z tejto perspektívy pozreli na všímanie van Es a Sherin (2002), pričom využili analýzu videonahrávok pedagogických situácií v triede. Ich cieľom bolo pochopiť, **ako učitelia premýšľajú o tom, čo vidia v triede**, a ako sa to dá zlepšovať. Okrem videonahrávok možno tiež uvažovať o rozhovoroch, dotazníku alebo priamom pozorovaní.

Z pohľadu *sociokultúrnej perspektívy* by sa výskum mohol zamerať na otázku, čo ovplyvňuje kvalitu všímania učiteľov a toho, čo učitelia v materskej škole považujú za pedagogicky významné (napr. kurikulum, vzdelávacia politika, klíma materskej školy a pod.). Následne, ak bude preukázateľné, čo vstupuje do kvality procesu všímania, možno sa pýtať na to, ako je proces ovplyvňovaný a čo možno vykonať preto, aby sa všímanie skvalitnila schopnosť učiteľov selektívne venovať pozornosť rôznym udalostiam. Takto orientovaný výskum by sa opieral o prácu Goodwina (1994), ktorý, ako už bolo vyššie spomenuté, rozpracoval koncepciu profesionálneho videnia.

Disciplínovo-špecifická perspektíva otvára možnosť skúmať, či sa učiteľské všímanie líši v závislosti od jednotlivých vzdelávacích oblastí a *perspektíva expertízna* umožňuje potenciálne pomenovanie rozdielov medzi začínajúcimi a skúsenými učiteľmi materských škôl.

ZÁVER

Koncept učiteľského všímania predstavuje významný teoretický rámec pre porozumenie pedagogickému konaniu učiteľa. Umožňuje skúmať procesy, prostredníctvom ktorých učitelia selektujú relevantné podnety v pedagogickej situácii, interpretujú ich na základe svojich profesijných vedomostí a skúseností a rozhodujú sa o ďalšom pedagogickom postupe. V tomto zmysle učiteľské všímanie sprostredkúva prepojenie medzi profesijnými kompetenciami učiteľa a jeho konkrétnym pedagogickým konaním.

V kontexte predprimárneho vzdelávania má koncept učiteľského všímania osobitný význam. Pedagogické situácie v materskej škole sú často dynamické, spontánne a silne závislé od interakcií medzi deťmi a učiteľom. Schopnosť učiteľa identifikovať významné momenty v týchto situáciách preto zohráva kľúčovú úlohu pri podpore učenia a vývinu detí.

Zároveň možno konštatovať, že oblasť učiteľského všímania v prostredí predprimárneho vzdelávania predstavuje perspektívne pole pedagogického výskumu. Ďalší výskum môže

prispiet' k hlbšiemu porozumeniu tomu, akým spôsobom učitelia materských škôl vnímajú pedagogické situácie, aké faktory ovplyvňujú ich interpretáciu a ako možno túto schopnosť systematicky rozvíjať v rámci profesijnej prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Literatúra

AMADOR, J., GILLESPIE, R. 2026. The interplay between teacher professional development and noticing: an analysis of how noticing changes and what teachers attribute to changes or consistencies *In: ZDM Mathematics Education* 58, 279–294 (2026). ISSN: 1863-9704. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1007/s11858-025-01717-9>>

BASTIAN et al. 2022. Teacher noticing and its growth toward expertise: an expert–novice comparison with pre-service and in-service secondary mathematics teachers *In: Educational Studies in Mathematics* (2022) 110:205–232. ISSN: 0013-1954. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1007/s10649-021-10128-y>>

DINDYAL, J., SCHACK, E. O., CHOY, B. H., SHERIN, M. G. 2021. Exploring the terrains of mathematics teacher noticing. *In: ZDM-Mathematics Education*, 53(1), Dostupné na internete: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-021-01249-y>>

GOODWIN, CH. 1994. Professional Vision *In: American Anthropologist* 96(3):606 – 633. ISSN: 1548-1433. ISSN: 1863-9690. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/227980682_Professional_Vision>

JACOBS, V. R., LAMB, L. C. L., PHILIPP R. A. 2010. Professional noticing of children's mathematical thinking. *In: Journal for Research in Mathematics Education Volume 41: Issue 2*. s. 169-202. ISSN: 1945-2306 Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.41.2.0169>>

KÖNIG, J. et al. 2022. Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice *In: Educational Research* 36, 6. 2022, ISSN: 1747-938X . Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>>

MASON, J. 2011. Noticing: Roots and branches. *In: M. G. SHERIN, M. G. - JACOBS, V. R. - PHILIPP, R. A. Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (s. 35–50). Routledge.

SCHOENFELD, A. H., MASON, J. 2002. Researching your own practice: The discipline of noticing *In: Journal of Mathematics Teacher Education* 6, 77–91 (2003) ISSN: 1386-4416 Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1023/A:1022107814447>

STIEWE, A., HENNING-EHM, J. 2025. Preschool teachers' noticing: a review of conceptualizations, operationalization, and empirical relations *In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2025. ISSN: 1862-5215. Dostupné na internete <<https://doi.org/10.1007/s11618-025-01343-x>>

VAN ES, E. A., SHERIN, M. G. 2002. Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *In: Journal of Technology and Teacher Education*,

10(4), 571–596. ISSN: 1059-7069. Dostupné na internete: <
https://www.researchgate.net/publication/252692170_Learning_to_Notice_Scaffolding_New_Teachers'_Interpretations_of_Classroom_Interactions>

WEYERS, J. et. al. 2022. Measuring teacher noticing: A scoping review of standardized Instruments In: Teaching and Teacher Education 122 (2023) ISSN: ISSN 0742-051X. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103970>

Autor

Mgr. Adriana Šipková

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

adriana.sipkova@tvu.sk

CLOUD DEVELOPMENT ENVIRONMENT AS A SUPPORT FOR THE TRANSITION FROM GUIDED LEARNING TO INDEPENDENT WORK BY STUDENTS

Ivona Trísková

Petr Šaloun

Abstract

Currently, programming education faces substantial challenges, most notably the need to transform traditional pedagogical approaches toward greater student autonomy and independence. While directive teaching offers clear guidance and structure, it often does not sufficiently cultivate deep understanding, independent problem solving, or creative thinking. In contrast, autonomous learning common particularly in higher education places strong demands on students' self regulation and initiative. A bridge is therefore needed to support a gradual transition between these approaches.

Cloud programming provides an effective means to build this bridge by removing installation barriers and enabling interactive learning through the integration of explanatory text, executable code, outputs, and visualizations within a single environment. The aim is to develop transferable teaching scenarios that strengthen computational thinking, support active experimentation, and allow differentiated pacing. Rapid feedback cycles are leveraged to reduce frustration and sustain engagement, with optional use of LLM support to facilitate debugging and iterative code improvement.

The instructional materials are implemented as notebooks executed either in Jupyter Notebook (JN) or Google Colab (GC). All notebooks follow a consistent structure - explanation with guided examples, tasks with graduated difficulty and optional extensions, fix a buggy program to develop debugging competence, reflection prompts to support metacognition and self-regulated learning, and sources for further study. This stable organization is designed to scaffold novice learners while progressively increasing learner responsibility through more open-ended tasks and explicit reflection opportunities.

Keywords: programming, cloud, directive teaching, autonomous learning, computer science didactics

INTRODUCTION

The transition from teacher directed instruction to student-centered, independent learning represents one of the most significant pedagogical challenges in modern computer science education. As students progress through programming courses, they must gradually assume greater responsibility for their own learning processes, managing complex cognitive tasks with diminishing external support. Cloud based development environments have emerged as powerful technological mediators that can facilitate this critical transition through accessible,

scalable, and flexible learning platforms.

Programming education demands that students develop multiple competencies simultaneously: technical skills, problem solving abilities, computational thinking, and self regulation. Traditional classroom environments often create barriers to independent learning, requiring specialized software installations, powerful local machines, and extensive technical setup. Cloud-based platforms eliminate these obstacles by providing instant access to development tools, integrated feedback mechanisms, and collaborative features that support both guided instruction and autonomous practice.

The pedagogical challenge lies in designing learning experiences that gradually reduce instructional scaffolding while maintaining appropriate cognitive support.

THEORETICAL FOUNDATIONS - FROM DIRECTIVE TEACHING TO AUTONOMOUS LEARNING

Scaffolding and guided discovery

The concept of scaffolding provides a crucial theoretical framework for understanding the transition from guided to independent learning. Scaffolding refers to the temporary support structures that educators provide to help students move beyond their current performance level toward increasingly complex tasks. This support must be systematically reduced as students gain competence and confidence, eventually enabling them to perform tasks independently.

In programming education, scaffolding takes multiple forms. Directive teaching in early programming instruction establishes foundational concepts through explicit instruction, worked examples, and step by step guidance. As students progress, scaffolding evolves into guided discovery approaches where students encounter problems with structured support that gradually diminishes. This progression culminates in open-ended problem solving where students must identify problems, design solutions, and implement code with minimal external guidance.

Self regulated learning and metacognition

Self-regulated learning (SRL) is a core competence for students' independent work in programming. It refers to the cognitive and metacognitive processes through which learners plan, monitor, and evaluate their learning activities. Metacognitive awareness reflecting on one's own thinking enables students to judge their understanding, identify knowledge gaps, and adapt learning strategies accordingly.

Autonomy is not the absence of guidance, but a set of learnable strategies supported by an autonomy-supportive environment. Students develop autonomy through goal setting, monitoring comprehension, strategic regulation like seeking feedback, and reflective evaluation of outcomes. In this sense, SRL is closely linked to learners' motivation and their ability to adjust behaviour to learn more effectively. Cloud based development environments can foster SRL by offering transparent feedback mechanisms, making progress visible, and providing structured opportunities for reflection on coding decisions while still allowing timely support from a teacher or mentor when needed.

Constructivist learning theory

Constructivist approaches to programming education emphasize that students actively construct knowledge through engaging with meaningful problems, making errors, receiving feedback, and revising their understanding. Cloud platforms facilitate constructivist learning by enabling rapid iteration, immediate feedback, and access to diverse learning resources. The ability to quickly test code, visualize results, and modify approaches supports the iterative construction of understanding central to constructivist pedagogy.

CLOUD BASED DEVELOPMENT ENVIRONMENTS: TECHNOLOGICAL FEATURES

Accessibility

Cloud development environments eliminate the barriers associated with local software installation and configuration. Students access development tools through web browsers, requiring only internet connectivity. This accessibility is particularly valuable for programming courses where students come from diverse backgrounds with varying technical expertise. The instant deployment capability enables instructors to quickly establish standardized learning environments across all students, ensuring equitable access to identical tools and resources.

Real time feedback and error detection

Modern cloud development environments provide sophisticated feedback mechanisms that support the transition from external guidance to independent problem-solving. These systems can detect syntax errors immediately, suggest corrections, and provide explanations of error messages in accessible language. Some platforms use artificial intelligence to generate personalized feedback based on students' specific coding errors and conceptual misconceptions.

This real time feedback is crucial during the transition to independent learning. As instructional support diminishes, the environment itself provides corrective guidance, helping students maintain productive engagement with challenging problems. The specificity and immediacy of feedback supports metacognitive development by helping students understand cause and effect relationships in their code.

Collaborative and social features

Cloud platforms facilitate peer learning through integrated collaboration tools, shared code repositories, and discussion forums. These social features support the transition to independent learning by enabling students to learn from peers while reducing dependence on instructor guidance. Collaborative coding experiences help students develop communication skills and expose them to diverse problem solving approaches.

For directive teaching, instructors can use these collaboration features to demonstrate thinking processes, share exemplary code solutions, and facilitate structured peer review activities. As

students progress toward independence, the same tools enable self directed collaboration where students seek peer assistance and share solutions with minimal instructor involvement.

Progress tracking and learning analytics

To support the shift from guided to independent work, we complement notebooks with a dedicated course server that provides fine grained progress tracking. Each unit is accompanied by an online test whose structure mirrors the learning notebook. During students' work with the test, the server records interaction traces such as navigation events, clicks, edits, code execution attempts, and timestamps. These traces enable both formative insight for the teacher and self-monitoring opportunities for learners, which are core mechanisms in self regulated learning.

Each test item is evaluated using a simple ordinal rubric (0 – 2 points) reflecting correctness and completeness. Item level analysis is used to implement a lightweight adaptive cycle: questions that systematically yield the lowest scores are prioritized in the subsequent test in a rephrased form, targeting the same concept while varying surface features. This produces a form of spaced reengagement with difficult ideas, reduces the risk that misconceptions persist unnoticed, and provides a transparent mechanism for aligning instruction, assessment, and follow-up practice.

PEDAGOGICAL DESIGN FOR THE GUIDED TO INDEPENDENT TRANSITION

Progressive problem based learning

Effective cloud based programming courses structure learning through a progression of problem types that gradually increase in complexity and decrease in scaffolding. Initial problems present predetermined solutions with explicit explanations, supporting directive teaching goals. Students learn by examining, modifying, and extending working code (the "Use-Modify-Create" progression).

As competence develops, problems increasingly require students to generate novel solutions within structured problem spaces. Eventually, students encounter open-ended design challenges that require problem formulation, algorithm design, and comprehensive implementation with minimal prescriptive guidance. This progression mirrors the natural development of autonomous competence.

Explicit strategy instruction for independent learning

The transition to independent learning does not occur automatically. Effective instruction includes explicit training in strategies that support autonomous work - debugging techniques, literature review for learning new concepts, help-seeking strategies that maximize learning, and metacognitive reflection practices. Cloud environments should incorporate resources specifically designed to teach these strategies.

Differentiated learning pathways

Cloud platforms can support diverse learner needs through differentiated pathways that adapt to students' prior knowledge and learning pace. Advanced students can progress more rapidly toward complex problems with minimal scaffolding, while students requiring additional support can move more gradually through carefully structured intermediate steps.

This differentiation is particularly valuable during the transition phase. Some students may be ready to assume substantial independence while others require more extended guidance. Adaptive pathways prevent both boredom from excessive scaffolding and frustration from premature removal of necessary support.

Community of practice development

Effective autonomous learning emerges within communities where students internalize cultural practices and values of the discipline. Cloud platforms can facilitate community development through shared spaces where students discuss problems, critique solutions, and celebrate successes. As community members, students gradually adopt the problem-solving practices and epistemic values of programming.

SUPPORTING COMPUTATIONAL THINKING AND PROBLEM SOLVING SKILLS

Programming education aims to develop computational thinking, the ability to approach complex problems through decomposition, abstraction, algorithm design, and debugging. Cloud environments support this development through features that make computational thinking processes visible.

Visual representations of program execution, step through debugging tools, and interactive visualization of data structures help students see abstract computational processes. These visualizations are particularly valuable during the directive phase, where instructors can use them to explain complex concepts. As students progress toward independence, the same visualization tools enable self directed exploration and learning.

Cloud platforms can also incorporate scaffolding specifically designed for computational thinking development. For example, systems might provide templates that guide students through decomposing complex problems into manageable subproblems, or frameworks that support systematic algorithm design through structured prompts.

Problem solving skills develop through extended engagement with challenging problems and reflection on successful and unsuccessful approaches. Cloud environments support this development by enabling students to safely experiment with multiple solution approaches, learn from failures without penalty, and document their problem-solving processes for reflection.

CHALLENGES AND CONSIDERATIONS

While cloud development environments offer substantial benefits, several challenges and

considerations must be addressed in implementation.

Technology access and digital equity

Cloud based learning requires reliable internet connectivity, which not all students possess. While cloud environments improve accessibility compared to specialized software installations, they still create barriers for students with limited broadband access or device capabilities. Institutions must address digital equity concerns by providing alternative access options, supporting offline work, or ensuring computer lab availability for underserved populations.

Cognitive load management

While cloud platforms reduce technical distractions, they can simultaneously increase cognitive load through interface complexity or information overload. Careful interface design that minimizes extraneous cognitive load while maintaining necessary functionality is essential. Scaffolding structures must be implemented thoughtfully to support cognitive processing without overwhelming students.

Student motivation and self-direction

The transition to independent learning requires not just capability but also motivation and self direction. Some students struggle with autonomous learning, lacking intrinsic motivation or struggling with procrastination and ineffective time management. Cloud environments should incorporate motivational features and support structures for self-regulation development, such as progress visualization, goal-setting support, and social accountability mechanisms.

Teacher training and pedagogical expertise

Effectively using cloud environments to support the guided-to-independent transition requires sophisticated pedagogical expertise. Instructors must understand scaffolding principles, recognize appropriate times to increase student autonomy, and implement differentiated support. Many instructors lack preparation in these pedagogical approaches, particularly when moving from traditional classroom contexts to cloud-based learning environments. Professional development is essential.

LARGE LANGUAGE MODEL (LLM) INTEGRATION

The increasing availability of large language models (LLMs) in cloud-based development environments changes the conditions under which students learn programming. In notebook oriented workflows (JN, GC), LLMs can function as an additional support layer. However, meaningful educational value depends on intentional instructional design and explicit rules that

preserve learning objectives and academic integrity.

Educational potential in cloud notebooks

LLMs can support programming education in three main ways. First, they can provide explanations at different levels of abstraction (conceptual, step-by-step, or example-driven), which is beneficial for heterogeneous classrooms and differentiated pacing. Second, they can support debugging by translating error messages, proposing hypotheses about causes, and suggesting verification steps. Third, they can assist with code revision by recommending refactorings, improving readability, or generating test cases. When used appropriately, these functions may reduce unproductive frustration, strengthen learners' error literacy, and foster iteration cycles that are consistent with computational thinking practices.

Risks and typical failure modes

The main risk is that LLMs can enable superficial completion without conceptual understanding. Students may accept generated code which reduces opportunities to practice decomposition and reasoning. Another risk concerns reliability such as LLM outputs may be plausible but incorrect or incomplete. This can be particularly harmful for novices who have limited capacity to evaluate solutions. Finally, unrestricted LLM use complicates assessment validity, as correctness may no longer reflect student competence.

Responsible integration aligned with our notebook and testing model

To align LLM use with the transition from guided learning to independent work, we propose an LLM as a coach rather than solver for example explanation of concepts, interpretation of error messages, suggestions for debugging strategy or generation of tests. Is restricted for students to copy complete code into the notebook. Students must document LLM use in the notebook (e.g., short note in the Reflection section).

CONCLUSION

Cloud-based development environments represent a significant technological advancement with substantial potential to support students' transition from directive teaching to autonomous learning in programming education. By providing accessible development tools, real-time feedback, collaborative features, and learning analytics, cloud platforms create conditions that can facilitate the gradual reduction of instructional scaffolding while maintaining appropriate cognitive support.

However, technology alone does not ensure effective learning. Realizing the potential of cloud environments requires sophisticated pedagogical design rooted in understanding of learning theory, careful scaffolding of problem complexity, and explicit instruction in strategies

supporting independent learning. Educators must thoughtfully design learning experiences that use cloud platform features to support students' progression toward autonomy.

The transition from guided learning to independent work represents a critical developmental milestone in computer science education. Students who successfully make this transition become not just competent programmers, but self-directed learners capable of adapting to rapidly changing technologies and solving novel problems throughout their careers. Cloud-based development environments, when thoughtfully implemented, can significantly support this important transition, contributing to more equitable, effective, and engaging programming education.

REFERENCES

OATES, S. 2019. The Importance of Autonomous, Self-Regulated Learning in Primary Initial Teacher Training. In *Frontiers in Education*, roč. 4, Article 102. DOI: 10.3389/feduc.2019.00102.

FILVÀ, D. A., FORMENT, M. A., GARCÍA-PEÑALVO, F. J., FONSECA ESCUDERO, D., CASAÑ, M. J. 2019. Clickstream for learning analytics to assess students' behavior with Scratch. In *Future Generation Computer Systems*, roč. 93, s. 673–686. DOI: 10.1016/j.future.2018.10.057.

PIMENTEL, J. F., MURTA, L., BRAGANHOLO, V., FREIRE, J. 2019. A Large-Scale Study About Quality and Reproducibility of Jupyter Notebooks. In *2019 IEEE/ACM 16th International Conference on Mining Software Repositories (MSR)*. 2019, s. 507–517. DOI: 10.1109/MSR.2019.00077.

DEPRATTI, R. 2019. Using Jupyter notebooks in a big data programming course. In *Journal of Computing Sciences in Colleges*, roč. 34, č. 6, s. 157–159.

KIM, B., HENKE, G. 2021. Easy-to-Use Cloud Computing for Teaching Data Science. In *Journal of Statistics and Data Science Education*, roč. 29 (suppl. 1), s. S103–S111. DOI: 10.1080/10691898.2020.1860726.

KRÜGER, R. 2021. Using Jupyter notebooks as didactic instruments in translation technology teaching. In *The Interpreter and Translator Trainer*, roč. 16, č. 4, s. 503–523. DOI: 10.1080/1750399X.2021.2004009.

CHEN, O., RETNOWATI, E., CHAN, B. K. Y., KALYUGA, S. 2023. The effect of worked examples on learning solution steps and knowledge transfer. In *Educational Psychology*, roč. 43, č. 8, s. 914–928. DOI: 10.1080/01443410.2023.2273762.

Autori

Mgr. Ivona Tříšková

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

ivona.triskova01@upol.cz

Doc. RNDr. Petr Šaloun, Ph.D.

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

petr.saloun@upol.cz

MOŽNOSTI LITERÁRNÍ VÝCHOVY V HOSPITALIZAČNÍM PROSTŘEDÍ

Magdaléna Týlová

Abstrakt

Tento příspěvek se zaměřuje na představení hospitalizační pedagogiky, její specifika a možnosti efektivního využití literární výchovy v prostředí nemocniční školy. Představuje vybrané metody a didaktické postupy, které lze ve výuce uplatnit, a zároveň poukazuje na hlavní cíle hospitalizační pedagogiky. Žáci v nemocniční škole se totiž často ocitají v náročných životních situacích – jsou vytrženi z každodenního života, zažívají pocity osamění, ztráty soukromí a přerušování vazeb se svými vrstevníky; někdy se také předčasně setkávají s otázkami vlastní smrtelnosti. Příspěvek proto zdůrazňuje nejen edukativní, ale především psychoterapeutický potenciál literární výchovy v nemocničním prostředí. Vychází z disertační práce, která se kromě samotných metod výuky zabývá také profilem nemocničního pedagoga. Tento typ pedagogické praxe je vysoce specifický a často nedostatečně reflektovaný. Učitel v nemocničním prostředí se setkává s nestandardními situacemi, včetně silných emocí žáků, rodičů i zdravotnického personálu, a je vystaven kontaktu s utrpením i smrtí. Vedle pedagogických kompetencí proto musí disponovat také výraznou mírou empatie a psychické odolnosti. Součástí příspěvku jsou kazuistiky žáků, kteří prošli nemocniční edukací, a rozhovory s odborníky z příbuzných oborů (lékaři, psychologové, herní terapeuti). Tyto zdroje pomáhají objasnit význam literární výchovy nejen během samotné hospitalizace, ale také při následném návratu žáků do běžného školního kolektivu. Příspěvek rovněž představuje aktuální literární preference hospitalizovaných žáků zjištěné prostřednictvím dotazníkového šetření, které mohou sloužit jako inspirace pro další rozvoj didaktických metod.

ÚVOD

Tento příspěvek vychází z disertační práce se stejným názvem a jeho cílem je představit možnosti, které literární výchova nabízí v prostředí nemocniční školy. Jedná se o oblast, která je dosud jen minimálně didakticky zpracována a v odborné literatuře zůstává relativně opomíjená. Učitelé literatury působící v nemocničním prostředí mají k dispozici pouze omezené množství metodických zdrojů, a to jak v českém, tak v zahraničním kontextu. Výuka by přitom mohla být při vhodném metodickém uchopení nejen didakticky efektivnější, ale také významně přispívat k psychické stabilizaci hospitalizovaných žáků. Součástí disertační práce je proto také sborník úloh koncipovaný jako dlouhodobá didaktická hra s rámcovou kompozicí. Tento materiál má sloužit jako praktická podpora pedagogům – jednak jako soubor okamžitě použitelných pracovních materiálů pro výuku, jednak jako inspirace pro širší koncepci výuky literatury v nemocničním prostředí. V současnosti se jedná o materiál svého druhu ojedinělý. Dalším důležitým cílem práce je popularizace oboru hospitalizační pedagogiky. Nejde přitom o propagaci konkrétních institucí, ale především o zvýšení povědomí o významu vzdělávání během hospitalizace. Mnoho rodičů hospitalizovaných dětí totiž o existenci škol při nemocnicích vůbec neví a s jejich činností se seznamuje až ve chvíli, kdy pedagog přichází za

dítětem na nemocniční pokoj. Nedostatek informací může vést k nedorozuměním či odmítavým reakcím, které jsou často umocněny psychickou náročností situace, v níž se rodina nachází. Nemocniční výuka přitom nemá za cíl zatěžovat dítě v období fyzické či psychické indispozice. Pedagog je vždy povinen respektovat aktuální zdravotní stav žáka. Vhodně vedená výuka naopak může přinášet řadu pozitivních faktorů – zachování určité míry každodenní normality, pokračování ve školních povinnostech v rozsahu, který zdravotní stav umožňuje, a také důležitý proces socializace v prostředí, které je jinak často značně izolující.

STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce a tento konferenční příspěvek jsou založeny zejména na deskripci celého oboru, jeho popularizaci a vysvětlení jeho velmi specifických aspektů, proto je práce velmi členitá, co se její struktury týče. Zde je popsána formální struktura práce (která je ovšem nadále postupně rozvíjena):

- informace o hospitalizační pedagogice
- historie a současný vývoj nemocničních škol
- rozhovory s odborníky souvisejících oborů, rozhovory se současnými a bývalými žáky nemocniční školy
- kazuistiky bývalých žáků nemocniční školy
- katarze skrze umělecké dílo
- popis následně použitých metod a postupů
- krátký výzkum pro zjištění současných literárně-vědních trendů v prostředí nemocniční školy
- didaktická hra pro využití ve vyučovacích jednotkách

CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

- Stěžejním cílem práce je snaha o zefektivnění literární výchovy v nemocničním prostředí.
- Jedním z cílů je i sestavení konkrétní didaktické hry – prostředku pro snazší přípravu do vyučovací jednotky
- Popularizace oboru hospitalizační pedagogiky pro snadnější začleňování do hospitalizační edukace, možná tedy osvěta společnosti, je jedním z nejdůležitějších cílů tohoto příspěvku.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce staví na třech teoretických východiscích:

- literárně-didaktické □ kategorizace edukovaných žáků pro didaktickou hru dle povahy „hendikepu“ a podoby hospitalizace (délka, forma, konkrétní oddělení, fyzická přítomnost x izolace, trvalá x ambulantní hospitalizace, nadějná prognóza vyléčení x paliativní fáze x nízká prognóza kvality života)

- pedagogické – předpoklady nemocničního pedagoga, atypické situace a reakce na ně (žák v paliativní léčbě, akutní změny zdravotního stavu apod.)
- terapeutické – provázení emocemi, socializační funkce, prostor pro osobní úvahy, odvedení pozornosti, pomoc zorientovat se v neznámé situaci, projev sounáležitosti (ukázat, že „v tom není sám“ a stejné emoce často prožívají i ostatní).

HOSPITALIZAČNÍ PEDAGOGIKA

Pro pochopení specifických bodů této práce považujeme za nezbytné vysvětlit si několik bodů ohledně hospitalizační pedagogiky obecně – veřejnost většinou není s tímto oborem obeznámena.

- Do oboru hospitalizační pedagogiky spadá několik různorodých zařízení – lázeňská pedagogika, senatoria, ozdravovny, nemocnice (to zejména fakultní). V tomto příspěvku a disertační práci se budeme pohybovat pouze v prostředí škol při nemocnicích.
- Nezbytnost nepřerušovat školní docházku při dlouhodobé hospitalizaci dítěte dokazují zejména tyto faktory nemocničního vzdělávání – nepřerušovaná edukace a možnost navrátit se do třídního kolektivu po zdárném vyléčení, normalita v atypické situaci v prostředí nemocnice, socializace, kolektiv (je-li to přípustné), disciplína, následně snadnější začlenění do kmenové školy.
- Pravidla nemocnice jsou vždy prvořadá. Pedagog v nemocničním prostředí je vždy povinen přizpůsobit výuku aktuální situaci v nemocnici, nemocničnímu řádu a zdravotnímu a psychickému stavu žáka či studenta.
- V nemocničním prostředí zpravidla rozlišujeme mezi krátkodobým a dlouhodobým provozem – někteří žáci jsou do výuky zařazeni velmi krátkodobě, například v řádu tří až pěti dní (dle povahy své hospitalizace). Někteří spadají do působnosti nemocniční školy i v řádu několika let – např. hematologičtí, nefrologičtí, onkologičtí a neurologičtí dětské pacienti. Tento aspekt zásadně mění formu jejich vyučování.
- Škola při nemocnici může disponovat několika formami výuky – např. forma výuky na lůžkovém oddělení, kde probíhá výuka ve většině případů jednotlivě přímo u lůžka pacienta. Další formou je například výuka ambulantního pacienta (v konkrétní situaci např. žák, který dojíždí na kontroly či na podání chemoterapie na stacionář). Další možností výuky, kterou disponují zejména fakultní nemocnice, jsou malé třídy (v *ZŠ a MŠ při FN Motol* je to *Dětská psychiatrická klinika*), kde jsou spojeni žáci několika tříd v simulovaných třídách.

HISTORIE A SOUČASNÝ VÝVOJ NEMOCNIČNÍCH ŠKOL

Zde je uvedeno několik poznatků ohledně vývoje nemocničních škol. Jejich postavení totiž není pevné, přestože mají již historicky významnou tradici, a dochází k jejich rušení.

- V roce 1908 vznikla první škola při léčebném ústavu v Luži-Košumberku, zakladatelem byl František Hamza – do té doby probíhaly jen snahy lékařů a několika učitelů o vzdělávání jednotlivých dětí v nemocnici. Změna přichází až s novým školským zákonem (č. 95 Sb.) „*O základní úpravě jednotného školství*“, který zajišťoval právo na vzdělání každého

jednoho dítěte, tudíž i pro takové dítě, které se kvůli nemoci nemůže vzdělávat v běžné škole. Díky tomu nastal plošný rozvoj škol při nemocnicích.

- V ČR je zřízeno mnoho škol při nemocnici – například *ZŠ a MŠ při Thomayerově nemocnici*, *ZŠ a MŠ při FN Hradec Králové*, *ZŠ a MŠ při FN Plzeň*, *ZŠ a MŠ při nemocnici Krč*, *ZŠ a MŠ při nemocnici Motol*.
- I přes svou nespornou důležitost pro psychické prožitky hospitalizovaných dětí dochází k jejich rušení (v roce 1990-1991 téměř 274 zařízení, 2014 už jen 80 škol při nemocnicích a 10 škol při ozdravovnách a sanatoriích).
- K omezování jejich provozu dochází zejména v důsledku zkracující se doby hospitalizací a snaze propustit pacienty do domácí léčby, jakmile je to možné.
- Zajímáme-li se o jednotlivé školy při nemocnicích, nalezneme markantní rozdíly ve výuce – v některých školách je přítomen jeden učitel pro všechny vyučovací předměty, často probíhá vyučování jen jako „doučování“ nebo „animační program“, někde dokonce figuruje místo pedagogů herní terapeuti. Naproti tomu fakultní nemocnice (například *ZŠ a MŠ při FN Motol*) poskytují výuku každého jednoho vyučovacího předmětu aprobovaným učitelem, který je navíc kvalifikován i jako speciální pedagog.
- V zahraničí nemocniční vzdělávání téměř nemá tradici.
- Dříve bylo jejich zřizovatelem MŠMT, dnes jednotlivé krajské úřady.

METODIKA DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce je založena na kvalitativním výzkumu, při kterém byly použity tyto metody:

- dotazníky: na Dětské psychiatrické klinice a na lůžkové části nemocnice - otevřené otázky, zaměřeny na témata čtenářského zájmu, prožitek po vyučovací jednotce s částí didaktické hry, pro učitele literární výchovy všech českých škol při nemocnici – zaměřeno cíle a smysl výuky, použití didaktické hry ve vyučovacích jednotkách
- rozhovory: individuální – s odborníky ze souvisejících oborů (psycholog, psychiatr, ošetřující lékař hospitalizovaného žáka, pediatr po návratu do kmenové školy, učitel literatury po návratu do kmenové školy), se žáky, kteří absolvovali literární výchovu v nemocniční škole, se žáky, kteří ji právě absolvují, s jejich rodiči
- kazuistiky: 5 kazuistik bývalých žáků nemocniční školy napříč odděleními (nefrologie, hematologie, onkologie, chirurgie, psychiatrie)
- pozorování: přímé pozorování žáků při vyučovacích jednotkách v prostředí nemocniční školy.

POPIS POUŽITÝCH METOD A POSTUPŮ

Disertační práce si klade za cíl poskytnout žákům takovou formu výuky, která bude zohledňovat nejen edukativní dimenzi, ale také skýtající psychoterapeutický a podpůrný mechanismus pro zvládání náročných životních situací, proto jsou při tvorbě konkrétních úloh využívány i méně běžné metody a postupy. Stavíme zde zejména na:

- biblioterapii (využití literatury po sémantické stránce), poetoterapii (využití hudebních a melodických prvků textu), dramaterapii (hlavně skupinové využití dramatických prostředků), teatroterapii (většinou individuální proces, cílem je i hodnota „produktu“)

- použití Jungových archetypů ((hlubší sebepoznání, upřímnost k sobě samému, prostor pro integraci vlastního nitra) □ „aby dítě vidělo samo sebe ve vzorci“
- autogenním tréninku (pro odstranění příznaků napětí a neklidu, berlínský neurolog J.H. Schultz se zde opírá o poznatky z jógy i hypnózy, figurují dva základní principy – relaxace a koncentrace)
- práci s vizuálním kódem – například využití mandaly.

SOUČASNÉ LITERÁRNĚ-VĚDNÍ TRENDY V PROSTŘEDÍ NEMOCNIČNÍ ŠKOLY

Pro zjištění tematiky a čtenářského záběru žáků v hospitalizačním prostředí byl proveden krátký výzkum, zjišťující současné literárně-vědní trendy v prostředí nemocniční školy. Tento kvalitativní výzkum formou dotazníku zodpovědělo 23 žáků druhého stupně základní školy toho času hospitalizovaných na *Dětské psychiatrické klinice FN Motol*. Byla jim položena jedna otázka – *Která kniha tě v průběhu hospitalizace nejvíce oslovila a proč?*, Po analýze odpovědí bylo zjištěno, že nejčastěji jsou v tomto prostředí zastoupeny tyto žánry:

- drama
- fantasy
- esoterika
- detektivní román
- romantický román
- sociální román, sociální a společenská próza
- thriller
- erotický román
- psychologický román.

Těmito výsledky výzkumu byl ovlivněn další postup při tvorbě didaktické hry pro použití ve vyučovacích jednotkách. Bezprostředně po zodpovězení dotazníku proběhla diskuze se žáky. Její záměry jsou neméně zajímavé než samotný provedený výzkum. Na základě výpovědí se žáci často v průběhu hospitalizace navracejí k jedné knize – sami ji nazvali jako „bezpečné místo“, které slouží jako únik před tíživými skutečnostmi.

Velmi často se v konkrétních titulech objevovaly tituly s tematikou náročných životních situací, psychických problémů, těžkých vztahových konstelací, dysfunkčních rodinných vazeb, týrání, se sociální tematikou obecně. Výzkum byl prováděn na psychiatrické klinice – žáci mají často osobní zkušenost a tento výběr témat je jim osobnostně blízký. Četně zastoupena byla také sexuální tematika – žáci jsou izolováni od běžného vývoje, někdy dokonce na několik let, navíc mají málo prostoru pro vlastní intimitu z hlediska nulového soukromí v prostředí nemocnice, tento výběr tedy může být kompenzačního charakteru. Romantická literatura, nemálo zastoupena ve výsledcích výzkumu může sloužit jako únik před realitou. Pro hospitalizovaného dospívajícího žáka je téměř nemožné prožívat první romantické vztahy tak, jako tomu mívají jeho vrstevníci, literatura s touto tematikou tak může mít zástupné tendence. Esoterika může působit jako berlička při psychické zátěži. Literatura s detektivní zápletkou může být žádána pro přítomnost motivu smrti. Během hospitalizace a léčby, při které je bohužel někdy smrtelnost aktuálním tématem bývá paradoxně často smrt tabuizována. Pro zdravotnický personál i pro rodiče je často nemyslitelné toto téma otevřít a probírat jej, avšak dospívající dítě

již povědomí o smrtelnosti rozhodně má. Dětsí pacienti proto někdy mohou být frustrováni právě tím, že svoje obavy a otázky ohledně smrti nemají s kým probrat. I to může být důvodem k výběru literatury s těmito tématy. Při četbě detektivních zápletek také dochází k prožití strachu a napětí, kterým následuje v tomto prostředí žádoucí zesílený pocit uvolnění, jak vysvětluje teorie vzruchů. Nedílnou součástí výsledků byly literární tituly fantasy. Fantasy poskytuje čtenáři nové fikční světy, do kterých se může ukrýt. Velmi často během diskuze žáci zmiňovali větu „Ačkoliv běžně fantasy literaturu nečtu, momentálně mě uklidňuje.“. Stejně jako hospitalizované dítě i hrdina fantasy příběhu prochází jednou iniciační zkouškou za druhou. Jeho život a jeho bytostnost bývá jedna velká transformace. Emancipuje se, dozrává v danou chvíli mnohem rychleji, než ve svém dosavadním životě – i tato psychologická alegorie může být důvodem zájmu hospitalizovaných žáků.

DIDAKTICKÁ HRA PRO VYUŽITÍ VE VYUČOVACÍCH JEDNOTKÁCH

Didaktická hra je jedním ze stěžejních cílů celé práce. Během několika týdnů (záleží na četnosti hodin literární výchovy) prochází žák se svým učitelem příběhem, během kterého společně zdolávají jednotlivé překážky nejen literární, ale zejména emočního charakteru. Hra je primárně určena pro individuální výuku, ale lze ji modifikovaně využít i pro skupinovou výuku. Pro plnění není nutná fyzická mobilita. Hra má rámcovou kompozici – zaštiťující autorský dobrodružný příběh, který se skládá z několika dalších dílčích příběhů, ve kterých jsou využívány ukázky literárních děl širokého spektra autorů. Hra pracuje s metaforou na všech úrovních – nejen verbální, ale také vizuální. Motívem hry je cestování časem po celospolečenské i osobní rovině (v rámci života našeho žáka). Vstupním portálem, je zrcadlo, v němž se zobrazí „Průvodce“ (to je žák samotný, který už zdolal danou překážku/zastávku a splnil úlohy). V cíli proběhne interakce mezi tímto Průvodcem a žákem, který právě hru absolvoval (v podobě úloh literární výchovy – sebereflexe).

Hra je epizodického charakteru (záměrně i pro děti ve velmi vážném zdravotním stavu – motivace „být zde co nejdéle“, „počítá se tu se mnou“). Jednotlivá zastavení jsou konkrétní emoce – úlohy jsou potom prostorem pro vstřebání a zpracování této emoce. Samotná cesta touto hrou je iniciační proces „vnitřního hrdiny“ – našeho žáka. Přestože je zde zdůrazňován princip hry a dobrodružný charakter této literární cesty, hlavním principem je poskytnout dítěti prostor pro osobní chvíle filozofie. Nemocniční režim je často tak náročný, že hospitalizované dítě nemá čas být se svými úvahami, také mnohdy nemá nikoho, s kým by tyto úvahy mohlo sdílet. Učitel literatury má v rukou možnost využít čas strávený se žákem právě pro naplnění těchto potřeb.

Pro maximální efektivnost procesu je hra kategorizována dle několika aspektů a konkrétní úlohy i literární texty se pro dané zastávky (emoce) liší. Žáci jsou zde kategorizováni dle povahy prognózy – s dobrou prognózou vyléčení, s dobrou prognózou vyléčení s trvalými následky, paliativní pacienti. Dle těchto kategorií jsou vybírána jednotlivá literární díla tak, aby co nejvíc splňovala účel propracování kýžených motivů.

Hra obsahuje hlavní pracovní list, do kterého je zaznamenáván žákův postupný progres „cesty“. Ke každé vyučovací jednotce je připojen komentář pro učitele (s popsáním zadáním

jednotlivých úkolů), instrukce žákovi, cíle vyučovací jednotky, časový plán výuky, potřebné materiální pomůcky, popis využívané výukové metody a příslušné zdroje.

Výběr literárních ukázek je velmi specifický. Setkáme se s klasickými díly české i světové literatury, ale také s velmi specifickými tituly – například zaměřenými na konkrétní oblast zdravotních potíží žáků (onkologická literatura). Přestože se pohybujeme v literární výchově, využijeme zde také díla brakové literatury (v Kulkově modelu). Kognitivní funkce žáků totiž mohou být vlivem medikace, špatného fyzického i psychického stavu oslabeny. Vitálnost, vášnivost, chytlavost a intenzita kýče proto může působit jako vzpruha. A jeho postrádání rozličnosti, smyslu pro detail, předvídatelnost postav a absence řešení mravních dilemat může uklidňovat přestimulovanou a unavenou mysl a poskytovat jí bezpečný úkryt.

ZÁVĚR

Závěrem tohoto příspěvku bychom měli zdůraznit křehkost oboru a nutnost pečovat o něj, zvelebovat jej, abychom i nadále mohli hospitalizovaným dětem poskytovat to nejlepší, co jako nemocniční učitelé můžeme. Jako nezdravotnický personál totiž máme velkou výhodu – čas s dítětem. Aktivně využitý čas, ve kterém můžeme dle nejlepšího vědomí a svědomí pomoci zvládat dítěti těžké chvíle, na které nebylo připraveno. Vztah hospitalizovaného žáka a učitele je nesmírně důležitý – mnohdy totiž může být nemocniční učitel jediný, s kým dítě může sdílet své myšlenky.

Literatura

- ČÁP, J. 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK. ISBN 80-7066-534-3.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada.
- ČAPEK, R. 2018. *Líný učitel: cesta pedagogického hrdiny*. Praha : Raabe. ISBN 978-80-7496-387-2.
- ČAPEK, R. 2017. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha : Raabe. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, R. 2020. *Líný učitel: kompas moderního učitele*. Praha : Raabe. ISBN 978-80-7496-456-5.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2006. *Vzdělávání - výuka - cíle - obsah výuky: (interaktivní text z obecné didaktiky)*. Hradec Králové : Gaudeamus.
- FINK, E. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha : Orientace. ISBN 80-202-0410-5.
- GEOFFREY, P. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-978-X.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

- HAMPL, P. 2019. *Kreativita a poctivost: kapitoly z buranské sociologie a volné úvahy*. Olomouc : Naštvané matky. ISBN 978-80-906573-5-9.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- HICKSON, A. 2000. *Dramatické a akční hry*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-387-0.
- HUIZINGA, J. 1971. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha : Mladá fronta.
- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-167-3.
- KOSTEČKA, J. 1993. *Do světa češtiny jinak: (didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany : H & H. ISBN 80-85787-24-5.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- KOTLEROVÁ, J., MAREŠ, S., PRŮŽOVÁ, H. 2019. *Tvořivá práce s textem*. Praha : Raabe. ISBN 978-80-7496-445-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada.
- MÜLLER, O. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.
- OLIVOVÁ, V. 1979. *Lidé a hry*. Praha : Olympia.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. 2003. *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-847-3.
- PALOUŠ, R. 1991. *K filosofii výchovy*. Praha : SPN. ISBN 80-04-25390-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. 2002. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. 1996. *Hry pomáhají s problémy*. Praha : Portál. ISBN 80-85282-93-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. 2010. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-801-2.
- VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. 2017. *Hra v terapii*. Praha : Portál. ISBN 9788026211907.

Autor

Mgr. Magdaléna Týlová

Katedra bohemistiky

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí, Pedagogická fakulta

České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem-město

magdahavlinova@seznam.cz

"NAČO NÁM TO BUDE?" INTERDISCIPLINARITA UMELECKÝCH TENDENCIÍ V KURIKULE TECHNIKY A VÝTVARNEJ VÝCHOVY ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Tatiana Uhríková

Abstrakt

Otázka žiakov „Načo nám to bude?“ sa v školskom prostredí objavuje najmä pri vyučovaní výtvarnej výchovy a techniky na druhom stupni základných škôl. Príspevok sa zameriava na možnosti zmysluplného prepájania týchto predmetov prostredníctvom súčasných umeleckých tendencií a interdisciplinárnych podnetov, ktoré môžu prispieť k zvýšeniu motivácie žiakov a k lepšiemu pochopeniu významu vyučovaných obsahov. Výskum je súčasťou dizertačnej práce a bude realizovaný v prostredí malých základných škôl, pričom sa zameria na učiteľov vyučujúcich techniku a výtvarnú výchovu neodborne. Cieľom výskumu je zistiť, do akej miery tieto učitelia využívajú potenciál interdisciplinárnych presahov v edukačnej praxi a aké sú možnosti ich systematického uplatnenia. Výstupom dizertačnej práce bude návrh modelov edukačných aktivít založených na interdisciplinárnom využití vybraných umeleckých stratégií a ich následné overenie v pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, technika, interdisciplinarita, kvalifikovanosť, malé školy

ÚVOD

Súčasnú umeleckú tendenciu vo významnej miere reflektujú aktuálne globálne spoločensko-politické, hospodárske, ekologické a environmentálne otázky, pričom uplatňujú široké spektrum intermediálnych výrazových prostriedkov, tradičných i netradičných techník, vrátane digitálnych technológií. Zámerom dizertačnej práce je identifikovať a preskúmať tie umelecké tendencie 20. storočia a súčasnosti, ktoré v rámci svojich výtvarných stratégií korešpondujú s obsahom a cieľmi kurikula vzdelávacej oblasti Človek a svet práce a Umenia a kultúra, s možnosťou interdisciplinárneho uplatnenia identifikovaných podnetov. Výskum bude zameraný na učiteľov vyučujúcich techniku aj výtvarnú výchovu s cieľom zistiť, v akej miere využívajú potenciál identifikovaných interdisciplinárnych presahov vo svojej edukačnej praxi. Cieľom dizertačnej práce je vytvoriť modely edukačných aktivít s interdisciplinárnym využitím podnetov vybraných umeleckých stratégií a overiť ich v praxi.

Zároveň príspevok je výstupom projektu KEGA č. 020UKF-4/2024 „Inovácia vysokoškolskej prípravy učiteľov výtvarného umenia v prepojení na potreby spoločnosti 21. storočia“ (zodp. riešiteľ doc. PhDr. Adriana Récka, PhD., univ. prof.).

Školské predmety výtvarná výchova a technika, ktoré sú zámerom skúmania, sa vyznačujú podobnosťou vo svojom tréningu praktických zručností, tvorivou činnosťou, procesuálnym vývinom a výsledným vlastným dielom. Avšak čo nie je tajomstvom a je vnímané nielen verejnosťou, ale i súčasnými odborníkmi, v aktuálnom edukačnom systéme sú oba skúmané

predmety na konci vzdelávania, vnímané ako doplnkový predmet (Hašková, 2015), ktorým sa na mnohých, hlavne menších školách, dopĺňajú pedagógom pracovné úväzky. Preto sa čiastkovým zámerom súčasťou výskumu stanú malé školy (do 150 žiakov), ktoré bojujú s odbornosťou edukácie skúmaných predmetov na 2. stupni základných škôl.

Dizertačná práca by mala byť prínosná hlavne v prázdnom priestore medzi výkonovým štandardom techniky a neobornosťou vyučujúceho, práve s pomocou interdisciplinárneho prepojenia s výtvarnou výchovou, ktorá ponúka nespočetné množstvo kreatívnych prístupov v umeleckých tendenciách 20. storočia, k naplneniu žiackych kompetencií v oboch skúmaných predmetoch, ktoré sú zjavné v spracovávaní učebných materiálov ako výtvarnej výchovy (Čarný, 2021, Fulková, 1997) tak i techniky (Bogová, 2016, Žáčok, 2021).

Modely edukačných aktivít, ktoré sú pilierom výskumu, budú koncipované ako ľahko uchopiteľné, jednoduché, časovo flexibilné návrhy s metodikou práce a interdisciplinárnym využitím techniky a výtvarnej výchovy práve pre neodborne vyučujúcich pedagógov. Experimentálnym overením využitia edukačných modelov sa očakáva zvýšený prínos technických výrobkov a praktických zručností žiakov s využitím do budúcej edukačnej praxe učiteľa.

PREHLAD PROBLEMATIKY

Dizertačná práca sa tematicky zameriava na dva základné predmety školského prostredia – Výtvarnú výchovu a Techniku – a na možnosti ich interdisciplinárneho prepojenia. V súčasných vzdelávacích programoch sú oba predmety často vnímané ako okrajové, čo sa odráža v ich postavení v edukačnom procese (Hašková, 2015).

Problematikou úpadku a postupného oslabovania predmetu Technika v školskom vzdelávaní na Slovensku sa zaoberajú viacerí autori (Bánesz, Hašková, 2015, Depešová, 2008), ktorí poukazujú na výraznú elimináciu rozvoja technických potrieb, zručností a praktických kompetencií žiakov. Ich odborné práce reflektujú snahu o revitalizáciu tohto predmetu a o znovuzavedenie technického myslenia ako dôležitej súčasti všeobecného vzdelávania.

Napriek tomu, že aj Výtvarná výchova je na menších základných školách často redukovaná na doplnkový predmet, v porovnaní s technikou neprešla v rovnakom časovom horizonte takými výraznými obsahovými zmenami. Naopak, svojím širokým spektrom výtvarných techník, metód a tvorivých prístupov (Čarný, 2021, Fulková, 1997) ponúka stabilné možnosti rozvoja emocionálnej, praktickej a tvorivej stránky osobnosti žiakov.

Významným impulzom pre rozvoj výtvarnej výchovy je najmä umenie 20. storočia, ktoré prinieslo množstvo rozmanitých umeleckých smerov, hnutí a prístupov, ktoré prehľadne spracováva Geržová (1999), Dempsey (2020) ako akčná maľba, antiumenie, asambláž, body-art, koláž, konceptuálne umenie, land art, kinetické umenie, pop-art, op-art, environment, odpadové umenie, street art, PC art a mnohé ďalšie. Ako uvádzajú i autori Récka (2009), Zabadal (2022), Rubešová (2016), Roeselová (2000), Satková (2022) tieto umelecké tendencie sú pre žiakov druhého stupňa základnej školy atraktívne, zrozumiteľné a motivujúce, podporujú

slobodné vyjadrovanie, experimentovanie a udržiavajú výtvarnú výchovu ako živý a aktuálny školský predmet.

Interdisciplinarita predstavuje významný fenomén súčasnej edukácie, ktorý efektívne prepája jednotlivé vyučovacie predmety prostredníctvom blokovej výučby, tematických dní, projektového a rovesníckeho vyučovania, ktoré uvádzajú vo svojich výkladoch i autori Réčka (2024), Satková (2024), Bánesz (2015), Plachá (2015), Spousta (1995). Takéto prepojenia umožňujú komplexnejší pohľad na učivo a podporujú rozvoj tvorivého, kritického a praktického myslenia žiakov.

Jedným z cieľov dizertačnej práce je poukázať na význam a edukačný potenciál interdisciplinárneho prepojenia predmetov Technika a Výtvarná výchova na 2. stupni základnej školy. Zmapovanie spoločných prienikov umeleckých tendencií 20. storočia a technicky orientovaných žiackych prác vychádzajúcich zo štátneho vzdelávacieho programu môže prispieť k tvorbe inovatívnych interdisciplinárnych edukačných modelov, ktoré reflektujú aktuálne potreby školského vzdelávania.

Výskumný problém

„Môj pracovný život sa od dospelosti pohybuje v školskom prostredí, dokonca od svojho narodenia sa v učiteľskej rodine s rodičmi pedagógmi mám neustály dohľad k školskému dianiu. Inžinierske štúdium mi nadhlo vydĺždilo cestu neodborného vyučovania na základnej škole s možnosťou a nutnosťou zároveň edukácie práve predmetov technika a výtvarná výchova. Preto si na základe svojich dlhoročných praktických skúseností dovoľím konštatovať vyššie spomenuté tvrdenia o neodbornosti pedagógov na malých školách s deficitom žiackych technických a umelecko, výtvarných prác. Ponuka témy dizertačnej práce mi vnukla myšlienku odbúrania vnímaného problému formou interdisciplinárneho uplatnenia práve skúmaných predmetov ako Technika a výtvarná výchova na 2. stupni základnej školy.“

Na základe dlhodobo vnímaného problému sa formujú výskumné otázky ohľadom kvalifikácie, malých škôl, výstupných žiackych prác, umeleckých prístupov ako spoločných determinantov.

1. Aká je odborná kvalifikácia vyučujúcich predmetov Technika a Výtvarná výchova na malých základných školách (do 150 žiakov)?
2. Existuje vzťah medzi odbornou kvalifikáciou vyučujúceho a výkonom žiaka v predmetoch Technika a Výtvarná výchova?
3. Ako vnímajú vyučujúci prínos modelov interdisciplinárnych edukačných aktivít založených na umeleckých stratégiách?

Stanovenie hypotéz vyplývajúce z výskumných otázok:

H1

Väčšina vyučujúcich predmetov Technika a Výtvarná výchova na malých základných školách (do 150 žiakov) nespĺňa plnú odbornú kvalifikáciu pre vyučovanie týchto predmetov.

H2

Medzi odbornou kvalifikáciou vyučujúceho a výkonom žiakov v predmetoch Technika a

Výtvarná výchova existuje štatisticky významný vzťah.

H3

Modely interdisciplinárnych edukačných aktivít naplnia výkonové štandardy predmetu Technika a Výtvarná výchova.

Určenie premenných:

Nezávislá premenná – odborná kvalifikácia vyučujúceho, predmet Technika:

- plné odborné vzdelanie – aprobácia Technika
- technické zameranie – Ing.
- bez aprobácie – neodborne

Nezávislá premenná – odborná kvalifikácia vyučujúceho, predmet Výtvarná výchova:

- plné odborné vzdelanie – aprobácia umeleckého zamerania
- aprobácia 1. stupeň
- bez aprobácie - neodborne

Závislá premenná – výkon žiaka, predmet Technika – zameranie na praktické zručnosti, technické dielo stanovené výkonovým štandardom v danom ročníku na 2. stupni základnej školy

Závislá premenná – výkon žiaka, predmet Výtvarná výchova – zameranie na umelecké zručnosti, súčasné umelecké tendencie stanovené obsahovým štandardom odzrkadľujúce sa v žiackych prácach v danom ročníku na 2. stupni základnej školy

Výskumný súbor

Lokalita: Základná škola, Lipová 183, 94102 Lipová – plnoorganizovaná, malá, obecná základná škola s právnou subjektivitou, s počtom žiakov 85, priemerný počet žiakov 9/trieda, 2024/2025, 2025/2026

Výskumná kmeňová vzorka: triedy na 2. stupni vyučované neodborne v sledovaných predmetoch TECH, VYV = ročníky, triedy 5., 6., 7.,

V ďalšej fáze výskumu sa výskumnými vzorkami stanú triedy participovaných škôl s rovnakými podmienkami výučby ako pri kmeňovej vzorke.

Výskumné metódy

Predkladaný výskum je navrhnutý ako zmiešaný výskum, kombinujúci kvantitatívne a kvalitatívne prístupy, a bude realizovaný v troch hlavných fázach. Výskum má charakter aplikačného výskumu, ktorého cieľom je nielen zmapovať situáciu, ale aj navrhnúť a overiť konkrétne edukačné modely.

1. fáza

Štandardizovaný dotazník (1. časť): Primárny nástroj zberu dát

Cieľová skupina: Riaditelia malých základných škôl (do 150 žiakov)

Obsah dotazníka: Personálne obsadenie a špecifická aprobáciu vyučujúcich daných predmetov. Záujem školy o inovácie a spoluprácu na výskumnom projekte.

Výstup: Identifikácia kohorty škôl, kde je výučba realizovaná osobami bez príslušnej odbornej kvalifikácie. Tieto školy budú oslovené k spolupráci v 2. fáze.

2. fáza

Dotazník (2. časť): Detailný dotazník pre školy s participáciou

Rozhovor s vedením základných škôl

Analýza žiackych výstupov: Skúmanie štandardizovaných praktických výstupov žiakov s cieľom odhaliť citlivé body a príčiny nedostatočných výsledkov v kontexte neodbornej výučby.

Cieľová skupina: školy so súhlasom participácie.

Výstup: Hlbšie pochopenie korelácie medzi absenciou odbornej kvalifikácie učiteľa a úrovňou dosahovaných žiackych kompetencií v zmysle štátnych vzdelávacích štandardov.

3. fáza

Dizajn experimentu: Bude použitý kvaziexperimentálny dizajn, s kontrolnou a experimentálnou skupinou.

1. fáza – kvantitatívne mapovanie stavu,
2. fáza – prehĺbenie dát kvalitatívnymi metódami,
3. fáza – experimentálne overovanie.

Organizácia výskumu

1. fáza – kvantitatívne mapovanie stavu – oslovenie malých základných škôl SR

- dotazník Google Forms
- mail – 200 základných škôl (t.j. 10%)
- 9/25 – 12/25
- spracovanie dát, analýza

2. fáza – prehĺbenie dát kvalitatívnymi metódami – oslovenie škôl s participáciou

- dotazník Google Forms
- mail, rozhovory s vedením školy,
- učiteľmi, žiakmi
- 1/26 – 3/26
- spracovanie, analýza

Zahraničná stáž – sledovanie, pozorovanie výskumného problému v zahraničí

- návrh interdisciplinárnych edukačných modelov
- tvorba flexibilného metodického plánu

3. fáza – experimentálne overovanie – 4/26 – 12/26

- rozposlanie návrhov zapojeným školám
- 1/27 – 3/27 - vyhodnotenie

Spracovanie dát

1. fáza výskumu ako kvantitatívny prístup je realizovaná prostredníctvom dotazníka vytvoreného v aplikácii Google Forms, ktorý následne dáta spracováva do grafickej editovateľnej podoby.

Dotazníky sú distribuované mailovou komunikáciou vedeniu malých základných škôl s počtom žiakov do 150.

Informácie o mailových prístupoch a počtoch žiakov sú čerpané z rôznych školských portálov (Sieť škôl a školských zariadení Slovenskej republiky, CVTI, eduZoznam, svs) alebo prístupných webových sídlach škôl.

Významnú časť oslovenia zastúpia základné školy z okolia kmeňovej vzorky – Základná škola, Lipová 183 – okres Nové Zámky, Nitriansky kraj – z dôvodu jednoduchšieho prístupu k spolupráci.

Menšie zastúpenie základných škôl je zo vzdialenejších okresov, avšak kvôli objektívnemu prístupu je nevyhnutné osloviť i vzdialené základné školy.

2. fáza je realizovaná formou dotazníka so špecifikáciou otázok už participovaným základným školám smerované vedeniu školy prostredníctvom mailovej komunikácie. Súčasťou 2. fázy sú metodickou formou i rozhovory s vedením školy, ktoré odhalia možné hlbšie príčiny vymykania sa výkonovým štandardom sledovaných predmetov, ktoré neboli obsiahnuté v dotazníku.

Dotazník 2. fázy bude vytvorený aplikáciou Google Forms a prostredníctvom nej i vyhodnocovaný. Na základe rozhovorov s vedením školy sa vytvorí hlbšia analýza možných príčin zlyhania alebo plnenia výkonových štandardov v sledovaných oblastiach.

Základné školy, ktoré na základe zistení z prieskumových dotazníkov dosahujú plnenie výkonových štandardov, nebudú v 3. fáze výskumu oslovené k experimentálnemu overovaniu interdisciplinárnych edukačných modelov. Participovať na experimente budú základné školy, ktoré vyjadrili svoj súhlas k spolupráci v dotazníkoch a bol u nich zistený deficit žiackych výkonov v predmetoch Technika a Výtvarná výchova.

Interdisciplinárne edukačné modely budú vytvorené na základe zistených nedostatkov a deficitov v technických zručnostiach a umeleckých prejavoch ako jednoduchý flexibilný plán s ponukou návrhov k interdisciplinárnemu prepojeniu predmetov. Daný plán bude obsahovať aspoň 4 metodické postupy s vyhotovením žiackych prác, ponuky materiálov, nástrojov, spolupráce s inými základnými či strednými školami alebo inými inštitúciami smerujúc k naplneniu výkonových štandardov. Upevnenie v oblasti návrhov prispeje i zahraničná stáž, na ktorej budú zozbierané informácie o interdisciplinarite na zahraničných základných školách.

Overenie experimentu sa dosiahne zozbieraním faktografických a fotografických informácií od

participovaných základných škôl prostredníctvom spätného dotazníka, prípadne záverečnej správy.

Výstupom dizertačnej práce bude metodický materiál s obsahom interdisciplinárnych modelov edukačných aktivít na predmety Technika a Výtvarná výchova pre 2. stupeň základných škôl.

Výstupy 1. fázy prieskumu

Analýza vstupných dát

- zmapovanie aktuálneho stavu personálneho obsadenia s odbornou kvalifikáciou
- zistenie ochoty participovať na ďalších fázach výskumu
- distribúcia do vzorky malých škôl prostredníctvom mailovej komunikácie
- Google forms: 3 otázky
 - odbornosť výučby sledovaných predmetov TECH, VYV
 - participácia v ďalších fázach výskumu
- distribúcia doposiaľ do 3 krajov a okresov = 86 základných škôl - Bratislava, Nitra, Žilina
- reakcia: 49 základných škôl = 57 %.
- participácia: kladne odpovedalo 35 základných škôl = 41 %.
- školy so záujmom o spoluprácu = realizácia nasledujúcich fáz
- plánované - osobné stretnutia s riaditeľmi participovaných škôl, na ktorých bude realizovaný zber dát k potrebným nasledujúcim krokom výskumu.
- 3. fáza – posun daného kváziexperimentu do prostredia zapojených škôl s autentickým plánom stanoveným pre potreby ich školy.

Modely edukačných aktivít

Pri práci so žiakmi sa skutočne nevyhnete otázke: „Načo nám to bude?“ Vznikajúce a rodiace sa výsledky dizertačnej práce Modely edukačných aktivít sú nádejou na elimináciu žiackych pochybností o potrebe umenia či techniky. Každý model aktivity by mal byť pre žiaka výzvou a potrebou, aby si jeho práca i samotné dielo našli uplatnenie v školskom živote. Modelmi chceme preto smerovať a prispôbiť sa školskému životu presne ušitému na mieru danej školy prostredníctvom flexibilného plánu.

Naša Základná škola, Lipová 183 je sa sústreďuje i prostredníctvom svojho loga na ekologické vnímanie okolia, umelecké stratégie, so samozrejmosťou rozširovania jazykových, matematických a ikt zručností. Preto 2. rok upriamujeme pozornosť na prepojenie výtvarnej výchovy a techniky práve prípravou pomôcok pre naše školské zvieratká, keramický ateliér, jazykové tabuľky, starostlivosť o záhradku či akcie našej školy s dôrazom využitia súčasných umeleckých tendencií v oboch sledovaných predmetoch. Pre súčasnú dobu je pilierom digitalizácia, umelá inteligencia, elektronizácia a virtuálny svet, ktorý sa stane oporným zdrojom záujmu našich žiakov a stane sa súčasťou nielen umenia a techniky, ale i každodenného života.

Ukážky Modelov edukačných aktivít s interdisciplinárnou technikou a výtvarnej výchovy s presahom súčasných umeleckých tendencií, ktorými sa snažíme priblížiť k cieľu

dizertačnej práce.

Na ukážke Obrázok 1 a 2 žiaci 6. ročníka na hodine výtvarnej výchovy prekresľovali voľnou rukou na preglejku o hrúbke 3 mm mačku rôznej veľkosti, štýlu, čím sledovali cieľ figuratívnej kresby a proporcií zvierat s prelínaním témy školy – vzťah k zvieratám a tradičné zvyky - Halloween. Následne žiaci 9. ročníka na technike dané nárysy vyplňovali elektrickou vyplňovačkou spoločnou prácou a ako záver práce bola maľba akrylovými farbami žiakmi 6. ročníka na výtvarnej výchove a následne podobný postup a cieľ práce bol aplikovaný i pri vytváraní tekvic na žiacku večernú párty ako jesenný dekoračný prvok počas celého obdobia. Dané technologické postupy a metódy práce až po výsledné žiacke diela slúžia ako príklad súčasného umeleckého smeru Street art či Urban art (Tereza Lochman), ktoré pracujú s prenosnými médiami rôznych podkladov, ostrých farieb, prípadne Pop surrealizmu (Mark Ryden) s výrazovými, figuratívnymi, hravými a farebnými prostriedkami zvierat.



Obrázok 1: Interdisciplinárna práca – preglejka, mačky



Obrázok 2: Interdisciplinárna práca – preglejka, tekvice



Obrázok 3: Interdisciplinárna práca – Walking man

Práca s drôtom či ako spoznávanie nového druhu materiálu alebo tradičné remeslo drotárstvo na Obrázku 3 je obsahovým štandardom viacerých ročníkov i na 2. stupni základnej školy. V 9. ročníku sme sa preniesli umeleckou tendenciou do obdobia 2. svetovej vojny a pocitov s tým spojených cez umelca Giacometti a jeho kráčajúce postavy. Spojením 4 elementov ako výtvarné umenie, umelecké tendencie, technika drôtu, alobalu, spevnenia a pripevnenia až po aktuálnu školskú tému, ktorou bola Deň bez zlozvykov, sme dokázali odpovedať žiakom na otázku: „Načo nám to bude?“



Obrázok 4: Interdisciplinárna práca – Spomienka na Vianoce

Pojem Konceptualizmus (Kosuth) a Procesuálne umenie (Reed), ktoré nútia nazerať na dielo iným spôsobom, či ide o dielo alebo samotný proces, sme kreovali prácou s drôtom, papierom a jeho následným vypálením, pri ktorom ostali myšlienky pomínuteľnosti a viditeľného diela. Dielo na obrázku 4 bol zaujímavý proces spojenia umeleckej tendencie – výtvarnej výchovy a techniky práce s drôtom v 6. a 9. ročníku.

Ďalším obrázkom 5 by sme chceli poukázať na realitu súčasného školského diania, keď mnohé základné školy zrušili dielne, trpia nedostatkom pracovného materiálu, čím blúdia v začarovanom kruhu nerealizovania technických prác žiakov. Každoročne navštevujeme stredné odborné školy, ktoré ponukou svojich dielenských priestorov a materiálov zároveň prezentujú svoje odbory a prebúdajú v žiakoch záujem o technické odbory. Základné školy si naplnia obsahové a výkonové štandardy a stredné školy posilnia svoje záujmy o študentov.



Obrázok 5: Interdisciplinárna práca – spolupráca so strednými odbornými školami

Učitelia sa navzájom dohodnú na výslednom diele, ktoré je súčasťou štátneho programu techniky a na hodinách výtvarnej výchovy dotvoria vzniknuté diela.



Obrázok 6: Interdisciplinárna práca – PLAY MAKE

Zachytenie aktivity na obrázku 6 ponúka riešenie obdobného problému ako obrázok 5, avšak nie je nutné navštevovať stredné odborné školy, ktoré ponúkajú i zážitok nových priestorov, cestovanie, zážitky popri vyučovacom procese, čo žiakom prináša mnohé vedľajšie produkty edukačného zámeru. Ak základná škola rieši priestorové problémy, deficit dielne, strojov a príslušenstva, modulárna kreatívna sada PLAY MAKE plne nahrádza pílu, vŕtačku, brúsku i sústruh avšak v bezpečnom miniatúrnom móde. Dokáže pracovať od kartónu až po 3 mm preglejku, od 1. až po 9. ročník. Stačí si nastaviť svoj plán interdisciplinarity a žiaci zažijú pocit výroby, zručností až po výstupné dielo, ktoré prepájate s výtvarnou výchovou.



Obrázok 7: Interdisciplinárna práca – Benátske masky

Nakoľko je snahou žiakov motivovať k potrebe ich napredovaniu a dôležitosti ich práce, nasledujúce diela na obrázku 7 tvorili súčasť Školského Benátskeho plesu – žiaci 9. ročníka navrhovali, prekresľovali barokové masky (Schütte), tvorili z hliny, glazúrovali a následne na technike ich upevňovali vŕtaním, pílením do stojanov. Ako finálne výtvarné dielo sa stala

inštalácia (Christo) žiackych benátskych masiek do priestoru k dotvoreniu atmosféry, ktoré spojili jemné baroko so surovosťou terakoty ako ponúka obrázok 8.



Obrázok 8: Interdisciplinárna práca – Inštalácia



Obrázok 9: Interdisciplinárna práca – Artefietika ako spojenie emócií a zážitkov

Súčasná doba prináša pojem artefietika, ktorá pracuje so zážitkami, emóciami, cestami k tvorbe a následnou reflexiou (Kahlo). Žiaci po hodine výtvarnej výchovy vždy dostali 1 indíciu – napr. druh papiera, prírodninu, farbu..., ktorú museli vložiť do svojho procesu – nešlo o výsledné dielo, ale o zážitok, ktorý v ňom chceli zachytiť. Svoje malé výtvarné diela sme zviazali na hodine techniky ako súčasť výkonového štandardu – základy šitia – rôzne náročnými druhmi stehov a vytvorili vlastný denník.



Obrázok 10: Interdisciplinárna práca – Sprejovanie a LED osvetlenie objektov

Poslednou ukážkou, ktorú predstavuje obrázok 10, je práca digitálnymi nástrojmi, elektrinou, svetlom (Dobeš, Petrovsky), sprejovaním (Banksy), práca s LED diódami ako podsvietenie vyrezaných objektov. Žiaci a sprejovanie je nezastaviteľný fenomén a spolu so svetlom vytvoria úžasné diela.

ZÁVER

Ukážky modelov edukačných aktivít sú v štádiu návrhov, ktoré sa aplikovali na kmeňovej základnej škole. V 2. fáze výskumu sú pripravované plány a možné modely priamo nastaviteľné na participované základné školy. Umelá inteligencia sa denne vyvíja a eskaluje, preto sa stane neoddeliteľnou súčasťou ďalších návrhov spolu s digitálnymi technológiami riešenia interdisciplinarity výtvarnej výchovy a techniky.

Dovolím si v závere konštatovať, že tento spôsob nastavenia práce so žiakmi, ktorý zahŕňa interdisciplinárny prístup sledovaných predmetov, výrazne eliminoval klasickú a dennú otázku našich žiakov: „Načo nám to bude?“ Nadobudla som u žiakov pocit dôležitosti ich práce, záujem tvoriť a radosť byť súčasťou celého školského života.

Literatúra

BOGOVÁ, O. a kol. 2016. *Technika pre 8. ročník ZŠ*. Bratislava: Raabe. ISBN 978-80-8140-204-3.

ČARNÝ, L. a kol. 2021. *Výtvarná výchova pre 7. ročník základnej školy*. Bratislava: Združenie Educo. ISBN 978-80-8943-147-2.

DEMPSEY, A. 2020. *Umenie v skratke, Moderné umenie*. Bratislava: Slovart. 175 s. ISBN 978-80-556-4398-4.

FULKOVÁ, M. – NOVOTNÁ, M. 1997. *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-591-7.

GERŽOVÁ, J. 1999. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: Profil. ISBN 80-968283-0-4.

RÉCKA, A. 2009. *Kapitoly z dejín umenia: Tendencie vo svetovom výtvarnom umení druhej polovice 20. storočia*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-523-7.

ROESELOVÁ, V. 2000. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. 217 s. ISBN 80-902267-3-9.

RUBEŠOVÁ, R. 2016. *Ruce v hlíně*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1085-6.

SATKOVÁ, J. 2024. *Prednáška o digitálnych technológiach vo výtvarnej edukácii* [online]. Facebook PF UKF, 13. novembra 2024. Dostupné na: [<http://www.kvtv.pf.ukf.sk/144-prednaska-o-digitalnych-technologiach-vo-vytvarnej-edukacii>].

SPOUSTA, V. 1995. *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita. 14 s. ISBN 978-80-247-2329-7.

ZABADAL, Ľ. 2022. *Tvorba digitálnych maliarskych nástrojov*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1980-0.

ŽÁČOK, Ľ. 2021. *Hravá technika 8* – učebnica. Bratislava: Taktik. ISBN 978-80-8180-100-6.

Autor

Ing. Tatiana Uhríková

Katedra techniky a informačných technológií

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

tanauhrikova@gmail.com

tatiana.uhrikova@ukf.sk

VZTAH K MÍSTU JAKO PRŮSEČÍK UVAŽOVÁNÍ O OBNOVĚ OBOUSMĚRNÉHO DIALOGU S ŽITÝM SVĚTEM PRO VÝTVARNĚ-EDUKATIVNÍ INTERVENCI V PROSTORECH NOVÉ DIVOČINY

Eva Vápenková

Abstrakt

Príspevek predstaví teoretická východiska konceptu miesta a vzťahu k miestu v kontextu fenomenologickej topologie. Vychádza z predpokladu, že vzťah k miestu je pre každé ľudské vzťahovanie konstitutívny. Smyslové zakoušenie krajiny a jejím prostredníctvom i žitého („přirozeného“) světa je v myšlení eko-filosofa Davida Abrama skutečnou možností, jak obnovit náš dialog s více-než-lidským-světlem. Důraz na smyslovou zkušenost může být i jednou z cest k uchopení prostorů „nové divočiny“ – specifického a mnohohrstevnatého prostředí. Prostoru, který je konstituován skrze vztahovost lidského (kulturního) a nelidského (přirodního) jednání. Dle obecné charakteristiky je „nová divočina“ místem přetvořeným, využívaným a později opuštěným člověkem, které si příroda bere zpět; lze ji popsat ale i jako místo vyjevování přirozenosti (fysis – růst). A právě v tomto prostředí je možno výrazněji zahlédnout její podoby. Prostřednictvím setkání smyslově vnímajícího se spontaneitou nelidského se otevírají oblasti pro zkoumání hlubších (ontologických) hodnot (obsahů). Tato východiska byla podnětem k realizování výtvarných sond do prostorů „nové divočiny“ s aktivními výtvarníky za účasti odborníků z oblastí přírodních a humanitních věd v rámci platformy Open EDO (Ekologické dny Olomouc). Na reflexi (eko)fenomenologických úvah, osobitého charakteru zvolených míst a smyslové zkušenosti s tímto prostředím a v neposlední řadě i díky mezioborovému dialogu, jsou definovány podklady k vypracování (výtvarně) edukativních intervencí.

Klíčové slova: vztah k místu, nová divočina, ekofenomenologie, fysis, reciprocita

ÚVOD

Na počátku uvažování o obnově dialogu s žitým světem si položíme otázku: jestliže je sám člověk původně přírodní bytostí, proč dodnes stále přetrvává rozlišování mezi tím, co je od přírody a co je naopak lidským výtvořem, „proč považujeme člověka, tj. sebe, za jedinou bytost ve známém světě, jejíž činnost už nepovažujeme za přírodní záležitost, zatímco činnost jiných živých tvorů, která se od lidské liší často jen kvantitativně (a které se lidská činnost zejména ve svých počátcích velice podobala), považujeme stále ještě za přírodní“ (Hejdánek, 1997). Příroda není v člověkem popřena, ale zapojena do kontextů, které už nemusí být pouze přírodní.

Jelikož tento příspěvek nesměruje k diskuzím o (post-)antropocenní situaci, ale mnohem spíše k samotné povaze vztahování se, musíme předně objasnit pojmosloví a v jakých souvislostech se nad ním zamýšlíme. Samotný pojem příroda je spjatý s nejstaršími filosofi, kdy příroda a přirozenost jsou obě překladem řeckého *fysis* (φύσις). Při pokusu o jeho definování zůstaneme u před Sokratiků a budeme *fysis* vnímat jako růst (kvalitativní), ale též plození, vydávání,

působení (Kratochvíl, 2025, s. 35). Související se vznikáním a zanikáním, „*vše vzniká jako zanikavé. Napřed začíná vznikat, pak dovznikává až do svého zániku. Zanikat začíná současně se vznikem, což končí zánikem. Následkem je koloběh živých bytostí i koloběh všeho ve světě.*“ (Kratochvíl, 2025, s. 37).

Důraz na takovýto koncept vznikání-zanikání využíváme v souvislosti se zaměřením pozornosti na prostory tzv. *nové divočiny*, které byly zvoleny k realizaci výtvarně-edukativní výzkumné sondy. Tyto konkrétní lokalizace byly vybrány pro svou ambivalentnost a přechodnost, jako specifická a mnohvrstevnatá prostředí. Prostory, které jsou konstituovány skrze vztahovost lidského a nelidského jednání. Nová divočina je obecně definována jako prostor přetvořený, využívaný a později člověkem opuštěný, který si příroda bere zpět. V českém kontextu jej prvně vyslovil botanik Jiří Sádlo, který zdůrazňuje podmíněnost lidské činnosti pro vznik takového konkrétního biotopu, ale zároveň i jeho emancipovanost od lidského vlivu (Sádlo, 2005). V kontextu úvah o vztahování se k místu a obnově dialogu s žitým světem vnímáme tyto lokality jako místa vyjevování fysis. Díky své osobité konstituci se otevírají jako prostředí setkání smyslově vnímajícího se spontaneitou nelidského, jako oblasti pro zkoumání hlubších (ontologických) obsahů.

Uvažujeme-li o *vztahu k místu*, musíme vzít v potaz v první řadě to, že je pro každé lidské vztahování konstitutivní. Smyslem vztahu je vzájemnost (reciprocita), klíčový pojem environmentálních úvah amerického ekofenomenologa Davida Abrama. Ve svých textech se opakovaně vyjadřuje k chybnému sebe-pochopení oddělenosti přírodního a kulturního (lidského) a naopak zdůrazňuje vzájemnou propojenost lidského a více-než-lidského světa. „*Reciprocita, vzájemnost je uskutečnitelná jen pokud je ostatní příroda zakoušena jako něco, co nám může odpovídat a zpětně na nás působit*“ (Abram, 2008, s. 31). Vyzývá k nutnosti obnovy ztraceného vztahu skrze interakci vnímajícího těla a těla Země, obnovy našeho spojení s žitým, přirozeným světem, „*v němž každodenně žijeme; kterému rozumíme, aniž o to musíme jakkoli usilovat; v němž se dokážeme pohybovat, jednat a tvořit*“ (Petříček, 1997, s. 53).

VZTAH K MÍSTU

Přístupů k uchopení konceptu místa je mnoho, stejně jako možných interpretací tohoto pojmu. Místo vychází z ryze individuální percepce prostoru jedincem. Vycházíme z teze, že vztah k místu je pro každé lidské vztahování konstitutivní. Vztah k místu je dynamický proces, který je formovaný každodenním zakoušením, sociálními vazbami i proměnlivostí konkrétního prostoru. Předpokladem pro uvažování o pojmu místa, vztahu k místu a jeho začlenění do zpracovávané disertační práce *Krajina jako prostor pro (výtvarnou) redukci* byla úvodní umělecká autoetnografie. Propojuje autoetnografii a umělecký výzkum, nabízí prostředky k pochopení, kontextualizaci a zprostředkování osobních příběhů, které jsou pozadím umělecké zkušenosti. Popisuje propletenost subjektivity umělce-výzkumníka, tělesnou zkušenost výzkumníka a intersubjektivitu vznikající prostřednictvím uměleckých setkání výzkumníka se světem (Adams – Holman Jones – Ellis, 2021).

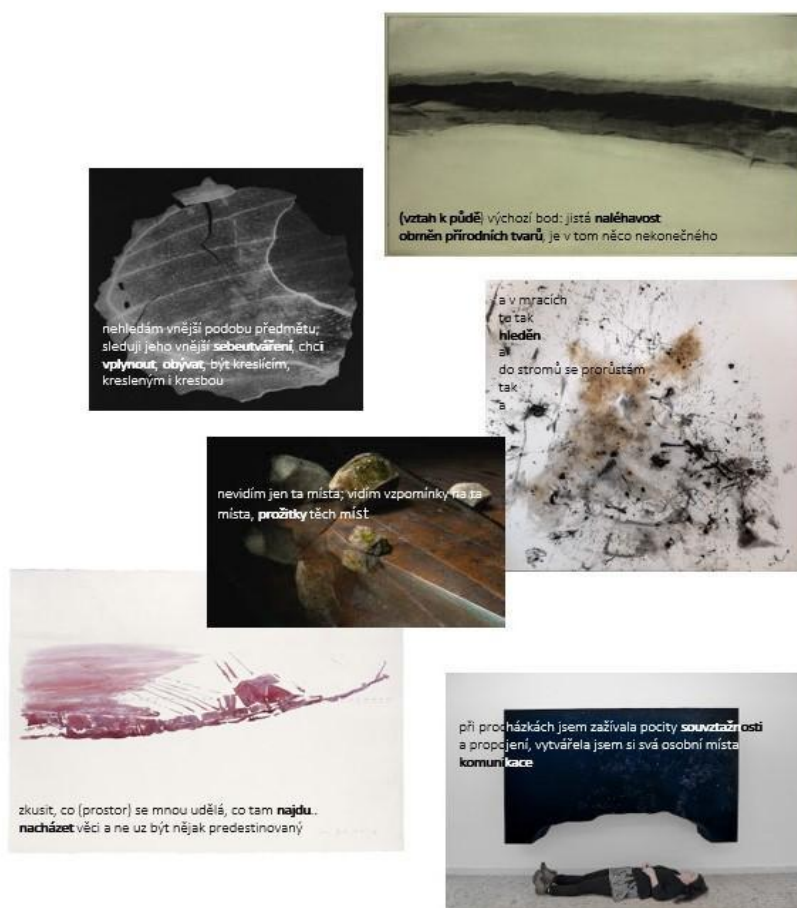


Obrázek 1: Eva Vápenková, *Aperçues III.*, 2024, 18x18cm, karborundum

Reflexe vlastní zkušenosti přinesla následující témata, která byla podkladem k navazujícímu průzkumu, do něhož byli zapojeni další výtvarní umělci.

- zapuštěnost do okolního světa,
- touha zachytit pociťovaný příměr s vnímanou zkušeností,
- snaha lokalizovat sebe sama v krajině jako vztahovém poli,
- kontinuální charakter krajiny, z níž vycházejí osamostatněné komponenty, je souvztažný s prostorovostí a časovostí, trváním a věčností,
- procházení krajinou je událostí, ve které je pohyb určujícím elementem a jehož prostřednictvím je zakoušeno napětí jisté nedosažitelnosti *hranice*.

Zvoleni byli výtvarníci v širším generačním spektru, kteří ve své tvorbě akcentují téma krajiny a práci s přírodním prostředím. Způsob, jak s námětem pracují, vystihuje inklinace k redukovaným formám, vnímání krajinného prostředí v těsném kontaktu subjekt-objekt, různorodé formy výtvarného výstupu a interakce s krajinou, v neposlední řadě dlouhodobá pedagogická praxe. Výzkum probíhal formou rozhovorů a biografie, vzhledem k tomu, že z šesti zvolených výtvarných umělců, byli dva již nežijící. Pro účely sběru dat byly využity výhradně primární zdroje: osobní povahy (deníky a záznamy), mediální, vizuální a audiovizuální; s odůvodněním zachování autenticity autorova osobního sdělení. Polostrukturované rozhovory byly sestaveny s ohledem na předchozí autoetnografický vstup, řešerši tvorby zvolených umělců a průběžnou analýzu dat, ze které se vyprofiloval klíčový pojem (výzkumný problém) – *vztah (vztahování) k místu*.



Obrázek 2: Průzkumné terény sebereflexe



Obrázek 3: Vizualizace sběru dat, segmentace a kódování

Pojem místa a vztahování nahlížíme z pozice fenomenologické topologie, konkrétně prostřednictvím filosofických textů Martina Nitsche. Model tranzitivně-topologické fenomenologie, který využíváme pro vypracování analýzy a interpretace dat z provedeného

výzkumu, publikoval v knize *Metodická přednost spleti*. Jejím metodologickým základem je „*skopicko-fenomenologický přístup k myšlení a vnímání. Spočívá v tom, že se postup myšlení (metoda) spojuje primárně s oblastí či s oblastmi myšlení*” (Nitsche, 2016, s. 236). Myšlení je popisováno „*skopickými koncepty spojenými s místem, lokalizací, rozsahem, prostorovostí, polem, hranicí, oblastí, prostupováním..*” (s. 237).

Fenomenologická ontologie tradičně vnímá hluboký význam místa pro lidskou existenci, popisuje bytí jako místo, jako prostranství (Nitsche, 2010).

INTERPRETATIVNÍ PRŮSEČÍKY

Projekt disertační práce předpokládá širší interdisciplinární diskurz, jehož cílem je poukázat na obousměrný vztah lidského a nelidského. Zvolený výzkumný design a/r/tografie v sobě spojuje několik rolí, které se během aplikace navzájem prolínají

- A – artist (umělec) – umělecká autoetnografie,
- R – researcher (výzkumník),
- T – teacher (učitel).

Cílem mezioborového dialogu je hledání hlubších souvislostí vztahu člověka a krajiny, v oblasti zkušenosti s prostředím. Pomocí fenomenologické redukce, která více než omezením, je převedením (*re-ductio*) do jednoho prostoru interpretace (mezi myslí a realitou, mezi vnitřním a vnějším). Postupnými kroky transformace toho, co je okolí věcí, do toho, čemu říkáme ve fenomenologii *prostředí*. Prostředí se neváže jen na věci, ale vpisují se do něj i naše emoce (a představy). Já, jako vnímající subjekt, nestojím před věcmi, ale stávám se součástí středového pole, re-lokalizuji se (Nitsche, 2025).

NOVÁ DIVOČINA

Pojem *nová divočina* ve světovém kontextu uvedli odborníci v oblasti přírodních věd, kteří počali pozorovat vznik společenstev majících sice částečně znaky *klasické* divočiny, jako je podřízenost nespoutaným přírodním procesům, ale v řadě dalších se od *zažitých* definic odchylovaly. Divočina tak byla vymezována na podkladě poznatků o vnímání krajiny, přičemž se zjistilo, že lidé jako divočinu vnímají i místa zasažená působením člověka. V českém kontextu novou divočinu poprvé představil botanik Jiří Sádlo, který zdůrazňuje podmíněnost lidské činnosti pro vznik takového konkrétního biotopu, ale zároveň i jeho emancipovanost od lidského vlivu (Sádlo, 2005). Nová divočina je specifickým typem prostoru, heterogenním, poskytujícím různé roviny výkladu, popisu. Její hranice jsou dynamické, pohyblivé, propustné s okolním prostředím. Spolu s tím souvisí dočasnost (přechodnost) jejích funkcí (jakou tento prostor měl, má nebo bude mít) a zároveň je zde přítomná i časová kontinuita a rovina paměti. Místa označovaná jako nová divočina jsou

- opuštěné zemědělské oblasti, sady, louky, pastviny,
- opuštěné lomy, doly, haldy, výsypky,

- opuštěné areály průmyslových závodů,
- místa zaniklých sídel,
- opuštěné vojenské prostory,
- oblasti podél starých tratí.

Nová divočina je ambivalentní oblastí spojenou se zanikáním a zároveň prostupovaná neustálými přírodními procesy (sebeutváření). Charakterizuje ji kontinuální obousměrný dialog mezi rezidui lidského působení, propadu, zarůstání. Její struktura prostupujících se rolí, v kontrastu vznikajícího v zanikavém, dovoluje silněji než jinde spatřovat zde analogie k zahlédnutí podstaty *fysis*. V kontextu úvah o místě a obnově přerušenoho kontaktu s žitým (přirozeným) světem vnímáme tyto lokality jako místa, která nabízejí široké pole interpretace našeho vztahování se. Díky své osobité konstituci se otevírají jako prostředí setkávání smyslově vnímajícího se spontaneitou nelidského, jako oblasti pro zkoumání hlubších (ontologických) obsahů. Zvláštnost těchto *nemíst*, míst mezi místy (Haluzík, 2020), spočívá v nutnosti sebelokalizace skrze průchod neznámým terénem. Prostupováním oblasti se lokalizujeme v prostředí, které není jen naším okolím, ale zahrnuje i nás samotné. Prostor prochází námi a nerozlišuje přitom vnějšek a vnitřek našeho vnímání, zatímco okolí zůstává vnější (Nitsche, 2025).

ZÁVĚR

Reflexe teoretických úvah i výsledků provedeného kvalitativního výzkumu přinesla podklady, pro sestavení sondy s výtvarně-edukativní intervencí do prostorů nové divočiny. Navazuje na model putování krajinou, kterou již třetím rokem realizujeme se skupinou výtvarných umělců v rámci programu OPEN EDO (Ekologické dny Olomouc), platformy sdružující aktivity a projekty, které se snaží rozvíjet uctivý vztah člověka k přírodě a krajině, kterou společně obýváme. K putování krajinou jsou přizváni hosté, kteří jsou zároveň i odborníky v určité přírodovědné či humanitní oblasti a další zainteresovaní spoluputovníci, nejen výtvarného zaměření.

Mnohohrstevnatost prostorů nové divočiny, jejich ambivalentnost a nestálost, nabízí vhodné pole ke zkoumání a dotazování se, kde je moje místo. V oblasti pohyblivých hranic je možnost, jak najít své místo, v přijetí provázanosti časových a prostorových vrstev. Přijetí skutečnosti, že jediným pevným bodem jsem já.

Vztah lidí a krajiny není jednosměrný. Člověk je tvůrcem toho, co označujeme kulturní krajinou, ale současně krajina formovala to, čím jsme, přiměla nás k osobitému stylu vztahování (Sádlo, 2005). Pokud si uvědomíme tuto propletenost vztahů, můžeme odmítnout pojetí lidské činnosti jako protikladu přírody ve smyslu, že člověk je ztělesněním toho, co není přírodní.



Obrázek 4: Výzkumná sonda v prostorech nové divočiny

Literatura

ABRAM, D. 1988. Merleau-Ponty and the Voice of the Earth. [online]. In *Environmental Ethics*, roč.10, č. 2, s. 101-120. Dostupné na internetu:

<<https://www.davidabram.org/essays/magic-and-machine-65hd4-fj357-c3fbd>>.

ABRAM, D. 2008. *Procitnutí do živé země*. Nymburk : OPS, 166 s. ISBN 978-80-903773-9-4.

ABRAM, D. 2013. *Kouzlo smyslů. Vnímání a jazyk ve více než lidském světě*. Praha : DharmaGaia, 407 s. ISBN 978-80-7436-024-4.

ADAMS, T. E. – HOLMAN JONES, S. – ELLIS, C. (eds). 2021. *Handbook of Autoethnography*. New York : Routledge, 564 s. ISBN 9780429431760.

HALUZÍK, R. (ed) 2020. *Město naruby. Vágní terén, vnitřní periferie a místa mezi místy*. Praha : Academia, 399 s. ISBN 978-80-200-3041-2.

HEJDÁNEK, L. 1997. „Fysis“ a „Logos“ jako téma pro 20. století [ETF UK]. Cyklus přednášek a seminářů, digiarchiv [online]. Dostupné na internetu: <[„FYSIS“ a „LOGOS“ jako téma ve 20. století \[ETF UK\]](#)>.

HORKÁ, J. 2013. Vzděláváním k překonávání narušené reciprocitě mezi člověkem a přírodou. In *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno : Mendelova univerzita. ISBN 978-80-7375-918-6, s. 41-46.

KRATOCHVÍL, Z. 1994. *Filosofie živé přírody*. Praha : Herrmann & synové, 222 s.

KRATOCHVÍL, Z. 2025. *Příroda a věci*. Praha : Academia, 319 s. ISBN 978-80-7465-686-6.

MALPAS, J. 1999. *Place and Experience*. Cambridge University Press, 256 s. ISBN 978-05-2164-217-0.

MARKOVÁ, K. 2018. Reciprocita Davida Abrama jako princip k výchově v ochraně přírody. In *Příroda a její ochrana v prereze času. Sborník z mezinárodní konference*. Liptovský Mikuláš : Slovenské múzeum ochrany prírody a jaskyniarstva. ISBN 978-80-89933-06-8, s. 7-20.

NEUBAUER, Z. 1998. *O přírodě a přirozenosti věcí*. Praha : Malvern, 143 s. ISBN 80-902628-0-5.

NITSCHÉ, M. 2010. *Prostranství bytí. Studie k Heideggerově topologii*. Praha : Togga, 145 s. ISBN 978-80-87258-90-3.

NITSCHÉ, M. 2016. *Metodická přednost spleti. Tranzitivně-topologický model fenomenologie*. Praha : Togga, 259 s. ISBN 978-80-7476-112-6.

NITSCHÉ, M. 2025. *Sono-fenomenologie. O tom, co se fenomenologie může naučit popisem zvukových prostředí*. Praha : Karolinum, 156 s. ISBN 978-80-246-6035-6.

PETŘÍČEK, M. 1997. Úvod do (současné) filosofie. Praha : Herrmann & synové, 178 s. ISBN 80-238-1741-8.

PROKEŠOVÁ, M. 2008. Co neustále dlužíme J. Patočkovi aneb Patočkův přirozený svět a současná pedagogika. In *Pedagogika*, roč. 58, č. 3, s. 286-293.

SÁDLO, J. 2005 . *Krajina a revoluce*. Praha : Malá skála, 255 s. ISBN 978-80-86776-06-4.

Autor

Mgr. et MgA. Eva Vápenková

Katedra výtvarné kultury

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Československé mládeže 8, Ústí nad Labem

caminoenvacio@gmail.com

OD PŘEDSTAVY K OBRAZU: DIDAKTICKÝ RÁMEC ROZVOJE MENTÁLNÍ VIZUALIZACE V KRESBĚ

Tereza Vlasáková

Abstrakt

Kresba z představy (kresba z imaginace) je ve výuce výtvarných a designových oborů specifickou oblastí, v níž se propojuje vizuální zkušenost, mentální vizualizace, rozhodování o formě a externalizace – tedy převod vnitřní představy do vizuální stopy, kterou lze dále kontrolovat a upravovat. V pedagogické praxi bývá tento výkon často chápán jako projev „talentu“, což vede k podcenění didaktické podpory a k frustraci žáků, kteří zvládají kresbu podle předlohy, ale ztrácejí jistotu při tvorbě bez opory v referenci. Příspěvek představuje didaktické uchopení mentální vizualizace jako dovednosti, která se dá rozvíjet, a navrhuje rámec učitelné praxe, který zviditelňuje kroky převodu od představy k obrazu. Rámec vychází ze tří opor: (1) překladové pivo (kotvy) mezi mentální představou, jazykem a vizuální stopou; (2) cykly externalizace ve více průchodech s revizí; (3) mikročasové organizéry (time-boxing, check-pause), které normalizují průběžnou kontrolu a korekci. Text klade důraz na přenos do výuky: návrh zadání, diagnostiku typických „míst zlomu“, diferencovanou pedagogickou podporu a procesní hodnocení. Analytická rovina modelu je rozpracována v samostatně publikované studii (Vlasáková, 2026).

Klíčová slova: mentální vizualizace; kresba z představy; vizuální myšlení; pedagogická podpora; designérské vzdělávání

ÚVOD

Kresba z představy patří k základním tvůrčím činnostem v umění i designu. Ve školní praxi však často stojí na okraji systematické výuky: žáci jsou vedeni ke kresbě podle předlohy, k technice a k „správnému“ zobrazení, ale v úlohách bez reference rychle narážejí na limity. Typická je situace, kdy žák dokáže přesně překreslit fotografii, ale při zadání „nakresli z hlavy“ neví, jak začít, ztrácí proporce i kompozici a snadno rezignuje.

Za tímto rozdílem nebývá jen „nedostatek talentu“, ale často chybějící nástroje, jak si představu ujasnit, převést ji do prvních tahů a průběžně kontrolovat. Mentální vizualizaci proto chápeme jako učitelnou praxi, která se rozvíjí v cyklu představování, skicování, kontroly a korekce. V českém prostředí lze tento důraz dobře ukotvit i kurikulárně: oborově specifický kompetenční rámec pro výtvarnou výchovu zvýrazňuje činnostní charakter oboru, práci s imaginací a vizuální gramotností i roli učitele při vytváření podpůrných struktur pro tvorbu a reflexi (MŠMT, 2025).

Cílem příspěvku je nabídnout didaktický rámec, který zviditelňuje kroky převodu od představy k obrazu a poskytuje prakticky použitelné opory pro výuku kresby z představy ve středním

odborném výtvarně-designérském vzdělávání.

VÝCHODISKA A TERMINOLOGIE

Mentální vizualizace označuje schopnost vytvářet, udržovat a proměňovat vnitřní obrazové reprezentace. Pro výuku je důležité, že mentální obraz není „hotový snímek“, ale pracovní model: žák si něco představí, provede první záznam, porovná a představu upraví. Mentální obraz a kresba se v procesu navzájem ovlivňují – kresba představu zpřesňuje a představa zase řídí další rozhodnutí.

Kresbu z představy chápeme jako externalizaci – převod mentálního obsahu do vizuální stopy, kterou lze pozorovat, porovnávat a revidovat. Externalizace vytváří materiální „důkaz“ záměru a umožňuje cílenou korekci; proto lze kresbu chápat nejen jako produkt, ale i jako nástroj myšlení a učení (Schmidgall, Eitel a Scheiter, 2019).

Pedagogická podpora (scaffolding) je dočasné podepření výkonu žáka tak, aby dokázal pracovat nad rámec aktuální samostatnosti; opory se postupně snižují a žák si osvojuje strategie jako vlastní. Pro kresbu z představy je typické, že žák potřebuje podporu nejen v technice, ale v řízení procesu: jak začít, co sledovat, kdy a jak korigovat.

DIDAKTICKÝ RÁMEC UČITELNÉ PRAXE

Navrhovaný rámec stojí na třech oporách, které učitel využívá při plánování úloh, vedení procesu a hodnocení. Nejde o rigidní metodiku, ale o mapu, jež pomáhá pojmenovat, kde se žák nachází a jaký typ podpory právě potřebuje. Rámec lze chápat jako strukturovanou formu pedagogické podpory (scaffolding), tedy dočasné opory, která umožňuje žákovi zvládnout činnost nad rámec jeho aktuální samostatnosti (Wood, Bruner a Ross, 1976). V analytické rovině je tento rámec formulován jako triáda: překladové pivoty – cykly externalizace – mikročasové organizéry (Vlasáková, 2026).

Pivoty převodu: mentální – verbální – vizuální

Pivot (překladový bod) je místo, v němž dochází k překladu mezi různými formami reprezentace. Žák například pojmenuje klíčovou vlastnost tvaru („nakloněný ovál“, „středová osa“, „šev stínu“), převede popis do prvních tahů (osa, proporce) a následně porovná výsledek s mentálním obrazem. Řada obtíží v kresbě z představy není „v ruce“, ale v tom, že žák nemá stabilizované, sdělitelné a přeložitelné rozhodnutí – chybí mu krátké kotvy, které by záměr držely pohromadě (Vlasáková, 2026).

Pivoty lze podpořit jednoduchými postupy, které zkracují nejistý začátek a posilují kontrolu nad rozhodnutími:

1. krátká verbalizace před prvním tahem („co se nesmí ztratit“),
2. „3–5 kotev“ (anchors) napsaných na kartě před kresbou,
3. rychlá kostra (osa + hlavní proporce),

4. pravidlo „kotva → stopa“: každá kotva musí mít v kresbě odpovídající viditelný projev (tah, osa, silueta, rytmus).

Cykly externalizace: průchody (passes) a revize

Mnoho žáků se snaží kreslit „na první dobrou“ a rychle přechází do detailu. Rámec proto zdůrazňuje krátké cykly, v nichž je chyba očekávaná a korekce je normou: rychlý průchod (layout pass), kontrola, jedna cílená korekce a revizní průchod. Podmínky účinného učení „kresbou“ se podle přehledových prací výrazně vážou na návrh úlohy a na to, jak je žák veden k tvorbě a revizi reprezentace (Dechamps a Skulmowski, 2025).

V praxi se osvědčuje pravidlo „dva průchody minimum“: první průchod stabilizuje strukturu (osa, proporce, dominanta), druhý průchod opravuje drift po kontrole. Teprve poté má smysl detail.

Mikročasové organizéry: time-boxing a check-pause

Mikročasové organizéry jsou krátké časové bloky, které drží tempo a brání uvíznutí v detailu. V každém bloku má žák jasný úkol a jasný moment kontroly (check-pause). Pojem mikročas zde používáme jako didaktické převedení konceptu mikro-temporality procesu (Vlasáková, 2026).

Zkušenost z pilotu ukazuje, že time-boxing do krátkých průchodů s check-pause snižuje přeinvestování detailu v rané fázi a zvyšuje četnost proporčních kontrol i revizí kotev; bez vynucení času mají žáci tendenci postupovat v jednom dlouhém průchodu s pozdní (a málo účinnou) kontrolou (Vlasáková, 2026). V didaktice se podobné krátké sekvence kroků a otázek popisují jako „thinking routines“, které strukturují pozornost a podporují žakovské myšlení (Project Zero, 2025).

Příklad mikro-protokolu (12 minut, opakovatelný v 45min hodině):

1. 2 min: mentální náhled + 3–5 kotev (atribut + prostorový cíl),
2. 3 min: 1. průchod (layout pass) – osa, proporce, dominanta,
3. 0,5 min: check-pause – „kde je v kresbě každá kotva?“ + 1 akční poznámka,
4. 3 min: 2. průchod (revision pass) – oprava driftu,
5. 3 min: detail jen tam, kde je struktura stabilní.

DIAGNOSTIKA: TYPICKÁ „MÍSTA ZLOMU“ A CO PODPOŘIT

Pro učitele je užitečné chápat potíže v kresbě z představy ne jako fixní deficit, ale jako dočasný „zaseknutí“ v překladu mezi modalitami. V pilotu se opakovaně objevují tři prahy, které lze diagnostikovat přímo ve třídě: představa → jazyk, jazyk → kresba, kresba → evaluace (Vlasáková, 2026).

Níže uvádím stručnou diagnostickou mřížku, která spojuje symptom s pravděpodobným prahem a s cílenou oporou:

1. Žák říká „nevím, co si mám představit / co je důležité“ → práh představa → jazyk → vynutit 3–5 kotev (atribut + prostorový cíl) a krátkou verbalizaci záměru.
2. Žák má kotvy, ale v kresbě se neprojeví (drift), rozpad proporcí → práh jazyk → kresba → pravidlo „kotva → stopa“, povinná kostra (osa/proporce), check-pause na měřítko, směr a umístění.
3. Žák kreslí v jednom dlouhém průchodu, kontrola přijde pozdě → práh kresba → evaluace → time-boxing + check-pause s jednou akční poznámkou („co upravím“) a povinný revizní průchod.

Diagnostiku lze zjednodušit i přes „repertoáry startu“ (typické strategie žáků): kontura-první, osa-a-box, detail-první, gesto-průchod, skládání z fragmentů. Repertoáry nejsou „dobré/špatné“, ale mají typická rizika a potřebují jiný typ podpory (Vlasáková, 2026).

TYPOLOGIE PEDAGOGICKÉ PODPORY (SCAFFOLDING)

Pro praxi je užitečné rozlišit, co přesně učitel podpírá. Navrhujeme čtyři typy podpory:

Procesní podpora – rytmus práce, krokování, průchody a check-pause.

Reprezentační podpora – osy, kostry, schémata a jednoduché konstrukce, které pomáhají převodu kotev do kompozice.

Konceptuální podpora – pojmenování rozhodnutí (dominanta, vztahy, „co se nesmí ztratit“); v designu lze kotvy rámovat jako „design constraints“ (funkce, textura, nálada, silueta).

Reflexivní podpora – krátké otázky a sebereflexe (záměr – výstup – změna).

V diferenciaci lze pracovat se škálou opory: od „jen mikročas + dvě verze“ až po „mikročas + konstrukce + kotva/exemplář + krátká řízená verbalizace“. Důležité je, aby opora měla jasný cíl a mohla se postupně zmenšovat; jinak se z podpory stane berle, nikoli učební strategie.

ZADÁNÍ A REŽIMY ÚLOH: JAK RÁMEC „VLOŽIT“ DO PROMPTŮ

Triadický rámec se dá zapsat přímo do zadání jako jednoduchý instrukční skript: (a) napiš kotvy, (b) udělej průchody, (c) zastav se a zkontroluj. V pilotu byly ověřeny tři režimy úloh (percepční, verbální, syntetický), které se liší zdrojem představy a mírou časové organizace; každý režim přirozeně rozvíjí jiný aspekt vizualizační praxe (Vlasáková, 2026).

Režim A: percepční (kalibrace proporcí + přechod do paměťové kresby)

1. 30 s pozorování objektu → žák zapíše 3 kotvy (např. „nakloněný ovál“, „žebro/hrana“, „šev stínu“).
2. 2 min blind-contour z pozorování.
3. 3 min paměťová kresba téhož objektu.
4. 30 s check-pause: porovnat s objektem a zapsat hlavní proporční úpravu.

Didaktický přínos: režim podporuje proporční kontrolu a ukazuje rozdíl mezi „vidím“ a „pamatuji“. Vhodně připravuje půdu pro režimy, kde je zdroj představy více konceptuální.

Režim B: verbální (atributová mapa → layout/detail → kontrola driftu)

Žák vytvoří atributovou mapu (tvar, textura, funkce, nálada) a vybere 3–5 kotev.

1. 3 min layout pass (kompozice + struktura).
2. 3 min detail pass (povrch/rytmus/části).
3. 30 s check-pause: „kde je v kresbě každá kotva?“ + 1 korekce driftu.

Didaktický přínos: režim posiluje konceptualizaci, ale zároveň zde nejčastěji vzniká drift mezi kotvami a kresbou, pokud je check-pause uspěchaný nebo vynechaný (Vlasáková, 2026).

Režim C: syntetický (kombinace atributů → krátké syntetické průchody)

Žák kombinuje atributy (např. „ostrý/spirálový/tmavý“) a vybere 4 kotvy.

3 × 2 min synthesis passes s krátkou pauzou mezi průchody.

V každé pauze žák upraví kotvy a/nebo kompozici (zviditelnění změny nápadu).

Didaktický přínos: režim nejvíc zviditelňuje transformaci a experiment – žáci častěji revidují kotvy mezi průchody; v pilotních datech se zde objevuje i vyšší četnost proporčních kontrol a revizí kotev (Vlasáková, 2026).

HODNOCENÍ A REFLEXE: JAK HODNOTIT CESTU, NEJEN VÝSLEDEK

U kresby z představy je produkt často méně stabilní než u kresby podle předlohy, zejména v raných fázích. Pokud učitel hodnotí jen finální obraz, žák získává signál, že verze, opravy a testování jsou „selhání“. Jako přínosné se ukazuje doplnit artefaktové rubriky o důkazy procesu (pivot karta, průchody, poznámka z check-pause) (Vlasáková, 2026).

Mini-rubrika (3 úrovně) pro procesní hodnocení:

- Kvalita kotev: 1 vágní/doslovné; 2 částečně akční; 3 akční (atribut + prostorový cíl).
- Použití kotev: 1 drift; 2 část se projeví; 3 kotvy lze v kresbě „ukázat“.
- Struktura cyklu: 1 jeden průchod; 2 korekce bez kontroly; 3 revize po check-pause (mark–inspect–adjust).
- Mikročasová disciplína: 1 bez check-pause; 2 pauza bez akční poznámky; 3 pauza + stručná akční poznámka.

Minimální balíček k odevzdání: pivot karta (3–5 kotev), dva průchody (layout + revize) nebo tři mini-průchody u režimu C, jedna věta z check-pause („upravím...“) a finální varianta. Procesní hodnocení zároveň podporuje férovější posuzování expresivních úloh, kde výkon výrazně formují didaktické podmínky (Slavík a Lukavský, 2012).

Praktický formát reflexe pro žáky (3 věty): „Zamýšlel/a jsem...“ – „Na papíře vidím...“ –

„Příště změním...“.

PŘÍKLAD APLIKACE VE VÝUCE (45 MINUT)

Téma: Předmět jako znak – kresba z představy a zjednodušení do piktogramu.

Cíl: Žák vytvoří 2–3 varianty piktogramu z mentální představy a zdokumentuje cykly korekce.

Zadání pro žáky:

1. Napiš 3–5 kotev: 2 atributy + 1 prostorový cíl (např. „tenké“, „přerušené“, „těžiště nahoře“).
2. průchod (3 min): jen silueta, osa, proporce.
3. Check-pause (30 s): kde je v kresbě každá kotva? zapiš 1 úpravu.
4. průchod (3 min): oprav drift a stabilizuj strukturu.
5. Detail/čistá linie (5–7 min): až po stabilizaci struktury.

Diferenciace: slabší žáci mohou vybírat kotvy z „banky kotev“; pokročilí formulují kotvy jako design constraints a mezi průchody je dovoleno jednu kotvu změnit, pokud se ukáže jako nefunkční. Párová kontrola (10 min): spolužák řekne, co ze znaku „čte“, a zkusí uhodnout dvě kotvy. Odevzdání: pivot karta + průchody + finální verze + 3 věty reflexe.

DISKUSE

Navržený rámec přináší jazyk a strukturu pro výuku něčeho, co bývá v praxi „neviditelné“. Zviditelnění převodů a cyklů mění charakter zpětné vazby: učitel nekomentuje jen výsledek, ale i kvalitu rozhodování a schopnost korekce. Současně rámec podporuje diferenciaci: slabší žák získá oporu v procesu, pokročilý žák může opory redukovat a pracovat autonomněji.

Z hlediska přenosu do kurikula je podstatné, že žádný režim úloh není „nejlepší“ sám o sobě. Percepční režim podporuje proporční kalibraci, verbální režim posiluje konceptualizaci, ale nese riziko driftu bez check-pause, a syntetický režim nejzřetelněji rozvíjí transformaci a experiment díky častější revizi kotev mezi průchody (Vlasáková, 2026). Střídání režimů tak může cíleně kultivovat přesnost i flexibilitu.

Limitem může být mechanické používání protokolů. Mikročasové organizéry mají smysl tehdy, když se přizpůsobují povaze úlohy a úrovni žáků. Z metodologického hlediska pilot zároveň upozorňuje na hranice přenositelnosti: výsledky pochází z jednoho kontextu (SŠ grafický design) a implementace může záviset na učiteli; další ověřování by mělo pracovat s více školami a vyučujícími a detailněji sledovat fidelitu (např. obsah a timing check-pause) (Vlasáková, 2026).

ZÁVĚR

Kresba z představy není „test talentu“, ale komplexní tvůrčí dovednost, kterou lze systematicky rozvíjet. Triadický rámec (pivoty – cykly – mikročas) podporuje posun od hodnocení pouze

hotových artefaktů k hodnocení důkazů procesu: kvality kotev, jejich přenosu do rozhodnutí, přítomnosti revize a explicitní kontroly. V tomto smyslu model funguje jako „diagnostická gramatika“: dělá rozpad lokalizovatelným (který práh překladu selhal) a činí zpětnou vazbu akční (kterou oporu posílit) (Vlasáková, 2026).

Didaktická hodnota rámce spočívá i v tom, že umožňuje přesněji vymezit, co v tvorbě vlastně hodnotíme. Slavík a Lukavský upozorňují, že u expresivních tvořivých úloh je problematické redukovat hodnocení na „povedenost“ výsledku, protože kvalitu výkonu významně spoluutváří podmínky úlohy, míra otevřenosti zadání, dostupné opory a charakter procesu, který úloha vyvolává (Slavík, Lukavský, 2012). Pokud se tyto procesní podmínky neberou v potaz, vzniká ve výuce napětí: žák může pracovat smysluplně (zkoušet varianty, korigovat, revidovat), ale v produktově orientovaném hodnocení je penalizován za „nedotaženost“ či „nečistotu“ kresby. Triadický rámec proto nabízí praktickou cestu, jak sladit tvořivý charakter úloh s transparentními kritérii: místo posuzování „kvality výsledku jako celku“ lze hodnotit konkrétní procesní jevy, které jsou učitelné a přenositelné (např. zřetelnost kotev, práce v průchodech, průběžná kontrola proporcí a vztahů, schopnost revize).

Jako lehká rutina pro výuku kresby z představy se jeví: (1) zveřejnit plán – vždy psát 3–5 kotev; (2) vynutit cyklus – minimálně dva průchody; (3) rytmizovat čas – time-boxing + krátké check-pause, které normalizují korekci místo jednoho pokusu. Tyto kroky zároveň vytvářejí společný jazyk procesu pro učitele i žáky: lze se opírat o stejné pojmy (kotva, průchod, kontrola, revize) a tím zpřesňovat zpětnou vazbu i sebereflexi. V návaznosti na Slavíka a Lukavského (2012) je přínosné rámec využít i při konstrukci a evaluaci samotných úloh: jasně vymezit, jaké procesní chování úloha vyžaduje (např. počet průchodů, povinný check-pause), a jaké opory jsou legitimní (např. kostra, kotvicí exemplář), aby hodnocení bylo srovnatelné a férové napříč žáky.

Dalším krokem je ověřovat přenositelnost rámce v různých třídách a předmětech a rozvíjet ukotvovací exempláře (anchor artefakty) pro stabilnější hodnocení a srovnání mezi kohortami. Současně je vhodné systematicky sledovat fidelitu pedagogické podpory (např. zda a jak proběhly check-pause, jak byly formulovány kotvy), protože právě kvalita implementace rozhoduje o tom, zda se triáda projevuje jako účinná opora procesu, nebo jen jako formální protokol (Vlasáková, 2026).

Literatura

ADAMS, R. S. 2002. Understanding design iteration: representations from an empirical study. In *Common Ground: DRS International Conference 2002* [online]. DOI: 10.21606/drs.2002.12. Dostupné na internete: <https://dl.designresearchsociety.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2676&context=drs-conference-papers>.

BROOKHART, S. M. 2018. Appropriate criteria: Key to effective rubrics. In *Frontiers in Education*, roč. 3, čl. 22. DOI: 10.3389/educ.2018.00022. Dostupné na internete: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2018.00022/full>.

DECHAMPS, T., SKULMOWSKI, A. 2025. The Effective Design of Tasks Involving

Learning by Drawing: Current Trends and Methodological Progress in Research on Drawing to Learn. In *Educational Psychology Review*.

MŠMT. 2025. *Oborově specifický kompetenční rámec – výtvarná výchova (OSKR VV)* [online].

PANADERO, E., JONSSON, A. 2013. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. In *Educational Research Review*, roč. 9, s. 129–144. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.01.002.

PROJECT ZERO. 2025. *Thinking Routines Toolbox* [online]. Dostupné na internetu: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.

SCHMIDGALL, S. P., EITEL, A., SCHEITER, K. 2019. Why do learners who draw perform well? Investigating the role of visualization, generation and externalization in learner-generated drawing. In *Learning and Instruction*, roč. 60, s. 138–153.

SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J. 2012. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). In *Orbis scholae*, roč. 6, č. 3, s. 77–97.

VLASÁKOVÁ, T. 2026. Mental Visualization as Social Practice: Repertoires, Material Mediation, and Micro-Temporality. In *ACC Journal*, roč. 32, č. 3. DOI: 10.2478/acc-2026-0003.

WOOD, D., BRUNER, J. S., ROSS, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, roč. 17, č. 2, s. 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

Autor

MgA. Tereza Vlasáková

Katedra výtvarné kultury

Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 360/8, 400 96, Ústí nad Labem, Česká republika

tereza.vlasakova@kaveka.cz

K METODOLÓGII SKÚMANIA EDUKAČNEJ REALITY SLOVENSKEHO POSUNKOVÉHO JAZYKA

Roman Vojtechovský

Abstrakt

Príspevok prezentuje metodologický dizajn výskumného projektu zameraného na analýzu implementácie slovenského posunkového jazyka a iných foriem manuálnej komunikácie v edukačnom procese na základných školách pre žiakov so sluchovým postihnutím na Slovensku. Hlavným cieľom výskumu v školskom roku 2025/2026 je preskúmať mieru využívania týchto komunikačných nástrojov v interakcii medzi pedagógmi a žiakmi, ako aj systémové zaradenie predmetu slovenský posunkový jazyk do rozvrhov hodín v rámci špeciálnopedagogickej podpory. Výskumný dizajn je postavený na metóde triangulácie dát, ktorá kombinuje tri prístupy: kvantitatívno-kvalitatívnu obsahovú analýzu textových dokumentov (školské vzdelávacie programy a správy o činnosti), metódu pološtruktúrovaného pozorovania priamo na vyučovacích hodinách a metódu štruktúrovaných dotazníkov určených pre pedagógov a vedenie škôl. Výskumná vzorka zahŕňa všetkých sedem základných škôl pre žiakov so sluchovým postihnutím na Slovensku. Príspevok detailne rozpracúva tri okruhy výskumných otázok zameraných na aktuálne podmienky vzdelávania, preferované formy komunikácie a úroveň kontinuálneho vzdelávania a tlmočníckej podpory. Ambíciou projektu je poskytnúť komplexný obraz o súčasnej edukačnej realite a miere emancipácie posunkového jazyka v slovenskom špeciálnom školstve.

Kľúčové slová: komunikačná forma, slovenský posunkový jazyk, porucha sluchu, základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím, metodológia výskumu

STRUČNÝ ÚVOD DO PROBLEMATIKY VZDELÁVANIA ŽIAKOV S PORUCHOU SLUCHU

Historický postoj k osobám s poruchou sluchu bol po stáročia determinovaný antickými filozofmi. Platón, hoci uznal posunkovanie za formu komunikácie, v rámci svojich názorov o osobách so zdravotným znevýhodnením vrátane nepočujúcich tieto osoby stigmatizoval (porov. Y. K. Kemaloğlu – P. Y. Kemaloğlu, 2012) a Aristoteles zasa sformuloval dogmu o nevyhnutnosti sluchu pre rozvoj rozumu. Aristotelovo presvedčenie, že bez vnímania zvuku nie je možný rozvoj inteligencie, viedlo k dlhodobej sociálnej izolácii nepočujúcich (tamže). K spochybneniu týchto názorov došlo až v období humanizmu a renesancie. Rudolf Agricola a Girolamo Cardano na príkladoch svojich detí demonštrovali, že nepočujúci dokážu myslieť, čítať aj písať (porov. Y. K. Kemaloğlu – P. Y. Kemaloğlu, 2012; McBurney, in Pfau a kol., 2012; Marscharek a kol., 2006, in Isakovič a kol., 2020). V 16. storočí v Španielsku položil Pedro Ponce de León základy organizovaného vzdelávania nepočujúcich, pričom využíval metódu, ktorá zahŕňala písanie, prstovú abecedu, posunky – tzv. benediktínske posunky, ktoré používali mnísi na zloženie sľubu mlčanlivosti, ako aj tzv. domáce posunky prevzaté od žiakov

(tamže). Významným teoretickým základom sa neskôr stala práca Juana Martina Pabla Boneta z roku 1620, ktorá ako prvá metodicky opísala výučbu hovorenej reči a odzberania (McBurney, in Pfau a kol., 2012).

V druhej polovici 18. storočia sa v Európe sformovali dva protichodné prístupy: francúzska – manuálna metóda Charlesa Michela de l'Épée, postavená na prirodzených (od žiakov prevzatých) a metodických (umelo vytvorených gramatických s ohľadom na francúzsku morfológiu) posunkoch, a nemecká orálna metóda Samuela Heinickeho, prioritne zameraná na hovorenú reč. V Rakúsko-Uhorsku sa tieto vplyvy stretli vo viedenskej metóde, ktorá bola kombinovaným prístupom (Dotter – Okorn, 2003, in Pfau a kol., 2012). Radikálny zlom však priniesol Milánsky kongres v roku 1880, ktorý oficiálne zaviedol oralizmus ako jedinú prípustnú formu vzdelávania. Tento krok viedol k zákazu posunkovania a prepúšťaniu nepočujúcich pedagógov, čo malo za následok výrazný úpadok vzdelanostnej úrovne nepočujúcich žiakov. Ich vzdelávanie sa na desaťročia stalo medicínskou a terapeutickou záležitosťou s cieľom „opraviť“ postihnutie (porov. Fernández-Viader – Fuentes, 2004).

Až v 60. rokoch 20. storočia sa pod vplyvom neuspokojivých výsledkov orálneho vzdelávania začala presadzovať filozofia totálnej komunikácie. Tá pripúšťala využitie všetkých komunikačných kanálov vrátane posunkovania, aby sa zabezpečil včasný kognitívny rozvoj dieťaťa. Postupne sa začal presadzovať aj bilingválny prístup, ktorý vnímal posunkový a hovorený jazyk ako dva rovnocenné systémy. Koniec 20. storočia priniesol legislatívne zmeny v prospech integrácie a inklúzie a žiaci s poruchou sluchu sa začali masívne začleňovať do bežných škôl. Súčasný stav v tejto oblasti ovplyvňuje predovšetkým technologický pokrok v podobe kochleárných implantátov a digitálnych načúvacích prístrojov, ktoré spolu s včasnou intervenciou umožňujú väčšine detí efektívne rozvíjať hovorenú reč, čím sa opäť zvyšuje tlak na orálnu komunikáciu v inkluzívnom prostredí na úkor tradičných internátnych škôl a posunkového jazyka.

KONTEXT VZDELÁVANIA ŽIAKOV S PORUCHOU SLUCHU NA SLOVENSKU

História vzdelávania nepočujúcich na území Slovenska je do prvej polovice 18. storočia takmer nezdokumentovaná. Prvé pokusy o založenie ústavov v Bratislave (1833) a Liptovskom Mikuláši (1835) mali len krátke trvanie. Systematický rozvoj nastal až na prelome 19. a 20. storočia, keď vznikli kľúčové inštitúcie – ústavy v Jelšave (1901), Kremnici (1903) a v Bratislave (1905). Kremnický ústav sa vďaka svojej pedagogickej a publikačnej činnosti čoskoro stal jedným z najvýznamnejších v celom Uhorsku. Až do roku 1919 však vo výučbe dominovala maďarčina a orálna metóda, čo nepočujúcim deťom slovenskej národnosti prakticky znemožňovalo komunikáciu s vlastnými rodinami (Pleva, 1994).

Obdobie po druhej svetovej vojne prinieslo zoštátnenie škôl a prvú formálnu diferenciáciu žiakov na nepočujúcich a nedoslýchavých. Orálna dogma bola v 50. rokoch ešte viac posilnená politickým vplyvom, keď bol posunkový jazyk v súlade s lingvistikou J. V. Stalina označený za primitívny v porovnaní so „zvukovým“ jazykom. K zásadnému odbornému obratu došlo až v 80. rokoch. Jazykovedec Jozef Mistrík vtedy vedecky dokázal plnohodnotnosť posunkového

jazyka (Hrubý, 1999), čo vyústilo do vydania prvého *Frekvenčného slovníka posunkovej reči* (1986) a zvýšeného záujmu o filozofiu totálnej komunikácie.

Po nežnej revolúcii novela školského zákona z roku 1990 po prvýkrát priznala nepočujúcim právo na vzdelanie v ich jazyku s použitím posunkového jazyka. Proces emancipácie vyvrcholil v roku 1995 schválením zákona o *posunkovej reči nepočujúcich osôb*, hoci odborná obec dodnes upozorňuje na nevhodnosť terminologického ukotvenia „reč“ namiesto „jazyk“ (porov. Csonka, 2001). Súčasnosť je charakteristická reorganizáciou špeciálneho školstva na spojené školy internátne, ktoré reagujú na úbytok žiakov s poruchou sluchu spôsobený včasnou intervenciou, integráciou a technologickým pokrokom v oblasti kompenzačných pomôcok (kochleárných implantátov a načúvacích prístrojov).

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Cieľom výskumu je analyzovať mieru implementácie slovenského posunkového jazyka a ďalších foriem manuálnej komunikácie ako edukačných a komunikačných nástrojov v interakcii medzi pedagógmi a žiakmi s poruchou sluchu na všetkých siedmich základných školách pre žiakov so sluchovým postihnutím na Slovensku v školskom roku 2025/2026. Zároveň skúma zaradenie predmetu slovenský posunkový jazyk v rámci špeciálnopedagogickej podpory do rozvrhov hodín daných škôl.

V nadväznosti na uvedený cieľ sa príspevok zameriava na tri hlavné oblasti: prvou je deskripcia aktuálneho stavu, ktorá zahŕňa počet tried a žiakov s poruchou sluchu, personálne obsadenie pedagogickými a nepedagogickými zamestnancami s poruchou sluchu, ako aj na zaradenie či nezaradenie vyučovacieho predmetu slovenský posunkový jazyk v rámci špeciálnopedagogickej podpory na jednotlivých základných školách pre žiakov so sluchovým postihnutím (ďalej len SP). Druhou oblasťou je mapovanie preferovaných foriem komunikácie vo vyučovacom procese medzi pedagógmi a žiakmi a zisťovanie postoja pedagógov a riaditeľov škôl k používaniu posunkovej komunikácie. Treťou prioritou je analýza vzdelávania pedagógov a tlmočnícka podpora. V súlade s týmito oblasťami sme formulovali **výskumné otázky** rozdelené do troch okruhov:

1. **Aktuálny stav a podmienky vzdelávania:** a) Aké metódy vzdelávania uprednostňuje každá vybraná základná škola pre žiakov so SP?, b) Pracujú nepočujúci pedagogickí a nepedagogickí pracovníci vo všetkých základných školách pre žiakov so SP?, c) Implementuje sa vybraný predmet zo vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogickej podpory slovenský posunkový jazyk do rozvrhu na základných školách pre žiakov so SP?, d) Aká je miera dostatočnosti a kvalitatívna úroveň učebných materiálov a pomôcok pre predmet slovenský posunkový jazyk?, e) Akým spôsobom sa školy angažujú v inkluzívnej činnosti prostredníctvom ponuky kurzov a krúžkov posunkového jazyka pre rodičov a žiakov?.
2. **Formy komunikácie:** a) Ktorú komunikačnú formu preferuje počujúci pedagóg a ktorú nepočujúci pedagóg pri vyučovacích aktivitách vo svojom predmete so žiakmi s poruchou sluchu?, b) Ktorú komunikačnú formu preferuje žiak s poruchou sluchu pri neformálnej komunikácii so svojím rovesníkom počas vyučovania a prestávok?, c) Vyskytuje sa väčší počet rozdielov v posunkoch medzi učiteľmi a posunkujúcimi členmi komunity

nepočujúcich?, d) Zamieňajú si pedagógovia v komunikácii posunky?, e) Vyjadrujú pedagógovia v komunikácii častejšie aj pomocou gest?, f) Používajú pedagógovia pri demonštrácii nových alebo cudzích slov prstové znaky?, g) Akú úroveň kompetencie v slovenskom posunkovom jazyku má učiteľ v komunikačných jazykových činnostiach?, h) Prejavuje sa negatívny postoj k používaniu posunkovej komunikácie u žiakov a pedagógov v škole?

3. **Vzdelávanie pedagógov a podpora:** a) Do akej miery sa kontinuálne vzdelávajú pedagógovia v slovenskom posunkovom jazyku?, b) Využíva každá základná škola pre žiakov so SP službu tlmočníka podľa podporných opatrení?

Za účelom naplnenia stanoveného cieľa práce a jednotlivých výskumných otázok sme si zvolili ako najadekvátnejšie tri výskumné metódy: metódu pozorovania, metódu dotazníka a metódu obsahovej analýzy textov. Výskumnými vzorkami pri metóde pozorovania budú triedy siedmich základných škôl pre žiakov so SP. Šesť uvedených škôl patrí medzi spojené školy (internátne) v Bratislave na Hrdličkovej ulici, v Košiciach, Kremnici, Levoči, Lučenci a v Prešove, pričom jedna škola v Bratislave na Drotárskej ceste je samostatnou základnou školou pre žiakov so SP s pripojenou materskou školou. Dotazníkovú metódu využívame v prípade učiteľov, ktorí vyučujú žiakov s poruchou sluchu, a vedenia škôl. Metódu obsahovej analýzy textov použijeme pri výskume textov nachádzajúcich sa na webových stránkach siedmich príslušných škôl.

Metódy výskumu je možné rozdeľovať podľa viacerých aspektov. Predovšetkým je to kritérium *čo zisťovať* (napríklad úroveň motoriky, správania, vedomostí) a *ako zisťovať* (pomocou akých prostriedkov a techník – môžu to byť pozorovanie, rozhovor, test a podobne) (Vašek, 2004).

Pre náš výskum realizujeme tri uvedené výskumné metódy. Jednou z nich je obsahová analýza textových dokumentov, ktorá už dlhé obdobie predstavuje štandardnú metódu pedagogického výskumu zameranú na vyhodnotenie a interpretáciu obsahu textov (Gavora, 2015). Je to metóda, ktorá sa uplatňuje vo všetkých výskumných postupoch, kde sa pracuje so slovom. Predstavuje však aj osobitnú výskumnú metódu na analýzu textových dokumentov (Gavora, 1999). Túto metódu aplikujeme pri zisťovaní relevantných dokumentov, ktoré majú školy k dispozícii zverejnené na svojich webových stránkach, a to školských vzdelávacích programov pre žiakov so SP a správach o výchovno-vzdelávacej činnosti, ako aj pri analýze textov na webových stránkach základných škôl pre žiakov so SP, z ktorých môžeme získať a vyhodnocovať relevantné údaje pre štyri výskumné otázky. Ide o tieto analytické kategórie prvého okruhu (aktuálny stav a podmienky vzdelávania): používanie konkrétnych metód vzdelávania v základnej škole pre žiakov so SP, výber konkrétnych predmetov vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogickej podpory základnej školy pre žiakov so SP a realizovanie kurzov a krúžkov posunkového jazyka pre rodičov a žiakov; a tretieho okruhu (vzdelávanie pedagógov): kontinuálne vzdelávanie pedagógov v posunkovej komunikácii. Jednotkou analýzy sú uvedené tematické okruhy. Každý zistený výskyt predstavuje jeden kód a zaznamenáva sa do kódovacieho formulára. Využijeme kvantitatívno-kvalitatívnu metódu. Zistené údaje slúžia na overovanie odpovedí v dotazníkoch vyplnených vedeniami škôl.

Druhou metódou je metóda pološtruktúrovaného pozorovania, ktorú uplatňujeme priamo pri sledovaní výskytu javov – konkrétnych komunikačných foriem, ktoré učitelia používajú pri vyučovaní žiakov s poruchou sluchu, najmä vo fázach vyučovacieho procesu, ktoré je možné

vyčleniť podľa E. Petláka (1997): a) príprava žiakov na aktívne osvojovanie učiva (motivačná časť) – úlohou tejto fázy je vzbudiť u žiakov záujem o učenie a poznávanú skutočnosť, b) prvotné oboznamovanie žiakov s novým učivom (expozičná časť) – úlohou tejto fázy je, aby žiak získal správnu predstavu o učive a osvojil si preberané učivo, c) prvotné opakovanie a utvrdzovanie učiva (fixačná časť) – úlohou tejto fázy je zopakovať a upevniť vedomosti žiakov, d) preverovanie osvojených vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov (diagnostická časť) – úlohou tejto fázy je zisťovanie a rozpoznávanie (diagnóza) priebehu a výsledkov učebnej činnosti žiakov (hodnotenie). V tejto práci budeme používať pojem *vyučovacie aktivity* ako alternatívu k fázam vyučovacieho procesu. K týmto štyrom vyučovacím aktivitám, ako sú motivačný záujem o učivo, oboznamovanie s novým učivom, opakovanie a utvrdzovanie učiva a skúšanie, pridáme ďalšie tri činnosti, ktoré sú pre žiakov s poruchou sluchu relevantné – čítanie textov, neformálna interakcia so žiakmi a demonštrácia nových alebo cudzích slov. Zároveň sledujeme frekvenciu výskytu vybraných komunikačných foriem u žiakov v rámci neformálnej komunikácie v triedach (počas vyučovacích hodín aj prestávok). Okrem toho zisťujeme frekvenciu javov v týchto kategóriách: a) rozdiely v posunkoch používaných učiteľmi v porovnaní s členmi komunity nepočujúcich, b) chybné použité a zamieňané posunky u učiteľov, c) miera využívania verbálnych posunkov a gest učiteľmi, d) správnosť realizácie foriem posunkov a e) používanie prstovej abecedy pri demonštrácii nových alebo cudzích slov. Získané kvantitatívne javy a hodnotené pozorovaním poslúžia na zodpovedanie prvých siedmich výskumných otázok druhého okruhu (metódy a formy komunikácie). Pozorovaním sme taktiež overovali prítomnosť, teda reálne zaradenie predmetu slovenský posunkový jazyk do vyučovacieho procesu pre štvrtú výskumnú otázku prvého okruhu (aktuálny stav a podmienky vzdelávania). Rovnako každý pozorovaný jav predstavuje jeden kód (kvantitatívny údaj) a kóduje sa do pozorovacieho formulára s presne vymedzenými kategóriami javov. Táto časť pozorovania je vopred naplánovaná, no zároveň ponecháva priestor na doplnenie nových zistení počas procesu, napríklad ktoré nesprávne produkované posunky používajú učitelia, aké variantné posunky v školskom prostredí využívajú učitelia oproti komunite nepočujúcich a aké konkrétne gestá učitelia používajú. Pozorovanie prebieha priamo, pričom sa zabezpečuje ochrana osobných údajov v súlade s nariadením GDPR.

Tretou metódou je dotazníková štruktúrovaná metóda, ktorá patrí medzi exploračné metódy, pričom explória sa rozumie ako vyšetrovanie kladením otázok (Vašek, 2004). Metódu dotazníka využijeme na zber kvantitatívnych dát: a) od učiteľov o ich pracovných skúsenostiach so žiakmi s poruchou sluchu na základných školách pre žiakov so SP, konkrétne ide o zber dát o pedagogickej praxi učiteľov v škole, jazykovej kompetencii slovenského posunkového jazyka v komunikačných jazykových činnostiach (v percepcii, produkcii a interakcii), preferovaných komunikačných formách zo subjektívneho hľadiska počas rôznych vyučovacích aktivít, postojoch k posunkovému jazyku a sociodemografických údajoch; b) od riaditeľov škôl o praxi a prístupoch základnej školy k vzdelávaniu žiakov s poruchou sluchu, pričom sa zameriava na identifikáciu počtu tried žiakov s poruchou sluchu, množstva žiakov s poruchou sluchu, počtu pracovníkov s poruchou sluchu, ako aj na preferované metódy vzdelávania, dostupnosť predmetu slovenský posunkový jazyk alebo kurzu či krúžku slovenského posunkového jazyka/posunkovanej slovenčiny, ako aj na postoje k posunkovému jazyku a k tlmočníkovi posunkového jazyka. Dva štruktúrované dotazníky určené pre učiteľov a vedenie škôl

poskytujú respondentom dotazníkové položky typu uzavreté (častejšie), otvorené a polouzavreté. Pripravené dotazníkové odpovede majú podľa Š. Šveca a kol. (1998) rôznorodé formy vyjadrenia, ktoré okrem štruktúrovaných odpovedí ponúkajú aj neštruktúrované odpovede (umožňujú respondentom poskytnúť vlastné odpovede), doplňované (vypisované) odpovede, tabelárne odpovede (umožňujú respondentom uviesť vlastné odpovede do štruktúrovaných tabuliek), škálované odpovede (umožňujú respondentom vybrať odpovede na škálach), poradové odpovede (umožňujú respondentom vytvoriť napríklad číselné poradie tvrdení na základe určitého kritéria) a kategorické odpovede (umožňujú respondentom dichotomicky vybrať odpovede). Rovnako ako pri pozorovaní, aj v dotazníku pre učiteľov sú uvedené rôzne komunikačné formy, kde si učitelia ako respondenti môžu zvoliť, aké používajú pri rôznych vyučovacích aktivitách z ich subjektívneho hľadiska. Zistené údaje slúžia na porovnávanie s javmi, ktoré sa vyskytujú v pozorovacích formulároch realizovaných výskumníkom. Zároveň si učitelia môžu hodnotiť svoje jazykové kompetencie pri percepčných a produktívnych činnostiach, o ktoré sme sa opierali podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (Štátny pedagogický ústav, 2017). Získané a hodnotené kvantitatívne javy z dotazníkov pre učiteľov poslúžia na zodpovedanie niektorých výskumných otázok z prvého, druhého a tretieho okruhu: úroveň učebných materiálov a pomôcok pre predmet slovenský posunkový jazyk, preferencia komunikačnej formy učiteľov vo vyučovacích aktivitách, preferencia komunikačnej formy žiakov v neformálnej komunikácii so svojimi rovesníkmi, úroveň kompetencie slovenského posunkového jazyka u učiteľa v komunikačných jazykových činnostiach, postoj k používaniu posunkovej komunikácie u žiakov a pedagógov v škole a kontinuálne vzdelávanie pedagógov v slovenskom posunkovom jazyku. Ďalšie získané a hodnotené kvantitatívne javy z dotazníkov pre vedenia škôl poslúžia na zodpovedanie všetkých výskumných otázok prvého okruhu (aktuálny stav a podmienky vzdelávania), jednej (poslednej) výskumnej otázky, a to postoj k používaniu posunkovej komunikácie u žiakov a pedagógov v škole a všetkých otázok tretieho okruhu – kontinuálne vzdelávanie pedagógov v slovenskom posunkovom jazyku a prítomnosť tlmočníka v škole.

Prostredníctvom troch uvedených metód realizujeme trianguláciu dát, čo prispieva k vyššej validite výsledkov. Neoddeliteľnú súčasť práce predstavujú aj etické aspekty výskumu.

ZÁVER

Predložený príspevok detailne mapuje metodologický aparát a priebeh terénneho výskumu zameraného na postavenie slovenského posunkového jazyka a manuálnych foriem komunikácie v edukačnej realite základných škôl pre žiakov so SP na Slovensku. Výskum si vyžaduje systematický zber dát na všetkých siedmich relevantných základných školách na Slovensku a predstavuje kľúčový krok k pochopeniu aktuálneho stavu skúmanej problematiky.

Využitie metodologickej triangulácie, teda kombinácie pološtruktúrovaného pozorovania na vyučovacích hodinách, dotazníkového prieskumu u pedagógov a vedenia škôl a obsahovej analýzy školských dokumentov, umožňuje získať komplexný a vzájomne sa overujúci súbor údajov. Tento prístup eliminuje subjektivitu a poskytuje plastický obraz o tom, ako sa líši deklarovaný stav v školských vzdelávacích programoch od reálnej komunikačnej praxe v inkluzívnych a špeciálnych triedach základných škôl pre žiakov so SP.

Priebežné zistenia naznačujú, že výskum úspešne zachytil dôležité aspekty, ako sú jazykové kompetencie pedagógov, ich postoje k posunkovej komunikácii, ako aj rozdiely v preferovaných komunikačných formách medzi počujúcimi a nepočujúcimi aktérmi vzdelávania.

Nadväzujúcim krokom bude detailné kvantitatívno-kvalitatívne vyhodnotenie získaných kódov z pozorovacích formulárov. Výsledná syntéza týchto dát prinesie nielen odpovede na stanovené výskumné otázky, ale môže slúžiť ako dôležitý podklad pre inováciu učebných materiálov a zefektívnenie kontinuálneho vzdelávania pedagógov v oblasti slovenskej posunkovej komunikácie. Výskum tak v konečnom dôsledku smeruje k zlepšeniu podmienok vzdelávania, ktoré by mali v plnej miere rešpektovať komunikačné potreby a práva žiakov s poruchou sluchu na Slovensku.

Literatúra

CSONKA, Š. 2001. Status quo a perspektíva prirodzeného posunkového jazyka. In *EFETA – otvor sa 2000 : Komplexná starostlivosť o deti a mládež so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami*. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. ISBN 80-88868-68-8, s. 143-148.

FERNÁNDEZ-VIADER, M. del P., FUENTES, M. 2004. Education of Deaf Students in Spain: Legal and Educational Politics Developments [online]. In *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 9, no. 3, p. 327-332. Dostupné na internete: <<https://academic.oup.com/jdsde/article/9/3/327/508603>>.

GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 236 s. ISBN 80-223-1342-4.

GAVORA, P. 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby [online]. In *Pedagogická orientace*, roč. 25, č. 3, s. 345-371. Dostupné na internete: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670>>.

HRUBÝ, J. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. 2. prepracované a rozšírené vydanie. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 396 s. ISBN 80-7216-096-6.

ISAKOVIČ, L. S., KOVAČEVIČ, T. R., SRZIČ, M. S. 2020. Sign languages : Then a now [online]. In *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, vol. 50, no. 4, p. 293-314. Dostupné na internete: <www.researchgate.net/publication/348059182_Sign_languages_Then_and_now>.

KEMALOGLU, Y. K., KEMALOGLU, P. Y. 2012. The history of sign language and deaf education in Turkey [online]. In *The Turkish Journal of Ear Nose and Throat*, vol. 22, no. 2, p. 65-76. Dostupné na internete: <<https://dergipark.org.tr/en/pub/trent/issue/66922/1046220>>.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 274 s. ISBN 80-88778-49-2.

PFAU, R., STEINBACH, M., WOLL, B. 2012. *Sign Language : An International Handbook*. Berlín – Boston : De Gruyter Mouton, 1126 s. ISBN 978-3-11-020421-6.

PLEVA, J. 1994. *Rozvoj organizovanej starostlivosti o sluchovo postihnutých na Slovensku (I. časť)*. Bratislava : Slovenský zväz sluchovo postihnutých, 112 s.

Štátny pedagogický ústav. 2017. Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete: <www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf>.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove : Kvalitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : IRIS, 300 s. ISBN 80-88778-73-5.

VÁŠEK, Š. 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. 4. vyd. Bratislava : Sapiencia, 168 s. ISBN 80-968797-1-5.

Autor

PaedDr. Bc. Roman Vojtechovský

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Oddelenie slovenského jazyka v komunikácii nepočujúcich

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

roman.vojtechovsky@truni.sk

MANDOLÍNOVÉ UČEBNICE A JINÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA PRO TENTO NÁSTROJ NA NAŠEM ÚZEMÍ: KRÁTKÝ VHLED DO OBLASTI PEDAGOGICKÝCH MATERIÁLŮ

Petr Vrobel

Abstrakt

Na česko-slovenském území se během období od konce 19. století do současnosti vytvořilo několik materiálů sloužících k výuce hry na mandolínu – buď obecné nebo jako podpora mandolínové hry konkrétních hudebních stylů (trampská hudba, bluegrass). Ačkoli se mandolína na území našich obou států neučí oficiálně na žádné hudební škole (kromě Dobřanské ZUŠ J.S.Bacha), je velmi zajímavé se s těmito materiály seznámit a porovnat je s materiály ze zahraničí, představit si jejich strukturu, oblasti z herních technik, na které se soustřeďují, na vztah k mediím své doby (tištěné, digitální, on-line na internetu...).

Klíčová slova: mandolína, učebnice, porovnání, Petr Vrobel

Úvod

Mandolína zaujímá v povědomí odborné i laické veřejnosti specifické postavení. Často je neprávem vnímána jako sekundární nástroj k zavedenějším strunným instrumentům, jako jsou kytara, housle či loutna. Přitom řada významných skladatelů pro mandolínu psala programově a záměrně využívala její specifický tón v orchestrálních kompozicích, operách i komorní hudbě. Přestože původní mandolínová literatura nedosahuje takového rozsahu jako literatura houslová či flétnová, díky shodnému ladění je interpretům otevřen prakticky celý repertoár určený pro housle a flétnu v původní podobě, či s minimálními úpravami.

Rodina mandolínových nástrojů je značně diverzifikovaná (zahrnuje mandolu, mandocello, mandobas, oktávovou mandolínu či mandolínové banjo). Mandolína nachází uplatnění v širokém spektru ansámbľů – od mandolínových orchestrů po komorní tělesa a sólové koncerty – a v žánrech zahrnujících klasickou hudbu, folk, bluegrass, country i alternativní směry. Nástroj rovněž prochází neustálým konstrukčním vývojem díky soudobým mistrům nástrojářům, kteří posouvají jeho akustické možnosti.

V českém vzdělávacím systému je však postavení mandolíny komplikované. S výjimkou **ZUŠ J. S. Bacha v Dobřanech** není hra na tento nástroj oficiálně zastoupena na základním, středním ani vysokém stupni uměleckého školství. Tato absence se promítá do nižší poptávky po metodických publikacích ve srovnání s jinými nástroji. Mandolína je u nás dominantně spjata s lidovou hudbou a žánry jako bluegrass a country, kde výuka probíhá převážně neformálně skrze workshopy a komunitní setkání (*jam sessions*). Tyto kurzy jsou často orientovány multiinstrumentálně a zaměřují se primárně na interpretaci konkrétního stylu, ačkoliv právě technicky precizní zvládnutí bluegrassu může tvořit solidní základ pro obecnou nástrojovou techniku.

Předkládaná publikace mapuje vývoj škol a pedagogické literatury vzniklé na území Rakouska-Uherska, Československa a České republiky. Autory těchto děl jsou jak profesionálové, tak zapálení amatéři, kteří usilovali o rozvoj nástroje. Práce tyto prameny reflektuje z pohledu pedagogické praxe. Zatímco metodiky z 19. a první poloviny 20. století kladly důraz na klasickou průpravu po vzoru např. výuky hry na housle, současná produkce se orientuje spíše na konkrétní žánry a populární melodie.

Přestože v celosvětovém kontextu existuje nepřeberné množství kvalitní literatury od renomovaných autorů, cílem této práce je systematicky zmapovat specifický česko-slovenský kontext. Lze konstatovat, že až na výjimečné inovace – jakou je například technika *duostyle* českého rodáka Radima Zenkla (dnes oficiálně nazývaná *Zenkl style*) – již bylo v metodice hry na mandolínu v podstatě vše podstatné mnohokrát publikováno. Tato práce se však snaží prokázat, že i přes okrajové postavení mandolíny v oficiálním vzdělávacím kurikulu je česká a slovenská scéna literárně i metodicky činná a neustále se vyvíjí.

MANDOLÍNA V NAŠICH ZEMÍCH

V této publikaci se zaměřuji na analýzu edukačních materiálů pro hru na mandolínu – včetně netištěných metodik – které byly vydány na území dnešní České republiky nebo jsou dílem českých autorů. V evropských zemích s hlubší mandolínovou tradicí, jako jsou Itálie, Německo, Rakousko či Francie, vznikaly komplexní učebnice, jež se postupně staly pilíři evropské mandolínové pedagogiky. Přesto i v českém prostředí vycházely publikace s ambicí přinést do metodiky hry nové podněty. Přestože ne vždy dosáhly srovnatelného rozsahu, zasluhují si systematickou pozornost. Skutečnost, že některé z nich vycházejí v reedicích, navíc dokládá trvalý zájem o tento nástroj. Notové ukázky využitě k nácviku technik navíc plasticky ilustrují dobový vkus a tehdejší popularitu konkrétních žánrů a skladeb.

Vzhledem k tomu, že klasická mandolína sdílí ladění s houslemi, lze při výuce efektivně vycházet z houslové metodiky. Tu je však nezbytné doplnit o specifické mandolínové techniky, zejména o **tremolo**, rytmickou a akordickou hru. Je zřejmé, že i v minulosti pedagogové často využívali houslovou literaturu jako primární zdroj technických cvičení a přednesových skladeb.

České učebnice svým pojetím reflektují proměny žánrového zaměření interpretů. V tuzemském prostředí se mandolína nejprve etablovala v rámci klasické hudby (přibližně do 30. let 20. století), aby se následně těžiště jejího využití přesunulo do sféry hudby lidové a zlidovělé – od trampské písně a folku přes country a bluegrass až po tzv. městský folklor. V této souvislosti je relevantní zmínit i tenorové banjo. To se v českém prostředí často využívá v tzv. irském ladění (G-D-A-E), což hudebníkům umožňuje plynulou alternaci obou nástrojů. Zatímco tenorové banjo zůstává doménou swingových a dixielandových těles, v trampské hudbě se dodnes setkáváme i s mandolínovými banjy se zdvojenými či ztrojenými strunami.

Mandolína je subtilní a zdánlivě dostupný nástroj, který umožňuje dosáhnout základních interpretačních výsledků v relativně krátkém čase. Tato zdánlivá nenáročnost z ní učinila populární nástroj širokých vrstev, což ji však paradoxně v rámci oficiálního uměleckého školství často odsouvá do pozice nástroje sekundárního významu. K prestiži oboru v České republice nepřispívá ani fakt, že došlo k částečnému přerušení historické kontinuity s tradicí

sousedních zemí (zejména Německa a Rakouska), kde existují samostatné studijní programy vyučující mandolínu často v úzké korelaci s kytarou. Přestože sdílíme společný kulturně-geografický prostor, dříve jednotný zájem o mandolínovou hudbu v našem prostředí v určitém období oslabil.

SOUČASNÁ SITUACE MANDOLÍNY V ČESKÉ REPUBLICE

Analýza metodických materiálů je v českém prostředí ztížena skutečností, že hra na mandolínu není v současnosti systematicky začleněna do kurikula státních hudebních škol. Významnou výjimkou je **ZUŠ J. S. Bacha v Dobřanech**, kde pod vedením Petra Vrobly probíhá pravidelná výuka (aktuálně zahrnující 6 až 8 žáků ve věku 9–18 let). Součástí tamějšího pedagogického působení je i mandolínový orchestr **DOBRMAN** (DOBŘanské MANDolíny), v němž participují žáci školy i amatérští hráči. Další pedagogickou stopu zanechal v minulosti Martin Krajíček na ZUŠ Boskovice; v současné době se však mandolínové pedagogice věnuje převážně příležitostně v rámci workshopů.

Absence v oficiálním vzdělávacím systému je kompenzována širokou základnou samouků, kteří své dovednosti rozvíjejí formou soukromých lekcí nebo prostřednictvím specializovaných workshopů. Ty jsou často pořádány pod záštitou žánrové komunity **bluegrassu**, což determinuje i metodický přístup, jenž se opírá primárně o americkou literaturu a stylizaci typickou pro tento žánr (včetně součinnosti s dalšími nástroji jako banjo, dobro či kontrabas). Paralelně však působí řada interpretů, kteří ve své výuce přesahují k žánrům jako *world music*, jazz, swing či folk a trampská hudba. Specifikem těchto soukromých kurzů je jejich vysoká flexibilita, kdy lektori ad hoc reagují na individuální potřeby frekventantů. Systematičtější metodickou strukturu ve svém přístupu projevují především zmiňovaní M. Krajíček a P. Vrobel.

Historický vývoj masového rozšíření mandolíny v českých zemích a na Slovensku je úzce spjat s **trampským hnutím** a vlivem americké westernové estetiky. Syntézou české hudební tradice a amerických vlivů vznikl specifický fenomén často označovaný jako „**czechgrass**“ (česká varianta country a bluegrassu s prvky trampské písně). Tento styl formovaly amatérské soubory, z nichž mnohé dosáhly profesionální úrovně a vytvořily původní repertoár – například soubory *Greenhorns (Zelenáči)*, *Rangers (Plavci)*, *KTO*, *Fešáci* či *Tučňáci*.

Následná generace skupin se již striktněji orientovala na progresivní trendy amerického bluegrassu (např. *COP*, *Poutníci*, *Druhá tráva*, *Blanket*, *Vabank*). Výrazné osobnosti těchto těles, zejména **Petr Kůs** a **Jiří Plocek**, se staly klíčovými postavami mandolínové pedagogiky. Zatímco Petr Kůs setrval u klasického bluegrassového pojetí, Jiří Plocek inicioval syntézu s jazzem (*Teagrass*) a lidovou moravskou hudbou. Plocek má zásadní přínos pro popularizaci nástroje nejen jako interpret, ale také jako autor **první české novodobé mandolínové učebnice**. Na základech položených touto generací (70.–90. léta) vyrostly současné osobnosti jako Radim Zenkl, Martin Krajíček, Jiří Vopava, Ondra Kozák, Milan Marek či Jan Máca; na Slovensku pak Jozef Scheiner nebo Michal „Bajo“ Barok.

Rozvoj zájmu o nástroj od 60. let zásadně podporovala také hustá síť hudebních festivalů (např. *Porta*, *Banjo Jamboree*, *Prázdniny v Telči*, *Folkový kolotoč* a další), které vytvořily prostor pro prezentaci mandolíny v širokém žánrovém rozpětí od folku až po akustickou alternativu.

Interpretační těžiště mandolíny se v tuzemsku od 30. let 20. století postupně přesouvalo z oblasti klasické hudby do jiných sfér. V současnosti nachází klasická mandolína uplatnění zejména v **souborech staré hudby** (interpretace renesance a baroka), kde je využívána pro svůj specifický tón blízký dobovým nástrojům. Popularita neapolského typu mandolíny v těchto tělesech je dána jejím loutnovým tvarem, ovšem její konstrukční specifika (vypouklá zadní deska) představují pro hru vstojе určitou ergonomickou limitaci z hlediska stability nástroje. Proto se v historizující hudbě i jiných žánrech často setkáváme s nástroji s plochou zadní deskou, včetně irských či řeckých variant (např. *bouzouki*).

Významnou kapitolu české mandolínové historie tvoří **mandolínové orchestry**, které se v průběhu uplynulého století etablovaly v centrech jako Luby u Chebu, Plzeň, Praha či Brno. Tato tělesa se věnovala jak klasickému repertoáru, tak tehdejší populární, taneční a filmové hudbě. Klíčovou roli v distribuci notového materiálu sehrával pražský nakladatel **Ferry Kovařík**, který skladby pro tyto orchestry sám komponoval či aranžoval. Díky tehdejším úzkým vazbám na zahraničí byla běžně využívána i odborná literatura a periodika z Rakouska, Německa, Itálie či USA (např. magazíny *Crescendo* a *Cadenza*).

Orchestrální uskupení plnila také důležitou edukativní roli – zkušení hráči často působili jako lektori, čímž do českého prostředí vnášeli zahraniční metodiky, primárně z německy mluvících zemí. Mimo orchestrální struktury probíhala výuka často u pedagogů kytary, přičemž zajímavým historickým fenoménem byla i přítomnost učitelů pocházejících z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny), kteří v českých zemích působili i po druhé světové válce. Specifickou a dnes již téměř zaniklou linií představovaly mandolínové sbory v rámci protestantských církví (např. v Žatci či plzeňský sbor *Maranatha*), kde nástroje sloužily k doprovodu liturgických písní.

V současné době je orchestrální tradice udržována pouze několika subjekty. Zatímco činnost dříve aktivních těles (např. brněnský *Moravan*) utichla, roli nositele tradice převzal dobránský orchestr **DOBRMAN**. Ten využívá kompletní nástrojovou rodinu od mandolín po mandocella, doplněnou o kytary a kontrabas. Příležitostná orchestrální tělesa vznikají také jako výstupy specializovaných workshopů (Boskovice, Rabštejn nad Střelou) a nově se formuje **Moravský mandolínový orchestr v Olomouci**, což naznačuje renesanci zájmu o tento typ ansámblové hry.

MANDOLÍNOVÉ UČEBNICE TIŠTĚNÉ

Z pohledu pedagogické praxe je nezbytné vymezit analyzovanou literaturu dvěma zásadními milníky zahraniční provenience, které definují standardy komplexní mandolínové školy. Prvním je pětidílná *Neue Mandolinenschule* **Theodora Rittera** z roku 1913, jež ve své době představovala nejucelenější metodický systém. Druhým pólem je pak čtyřdílný komplet *The Complete Mandolinist* kanadské pedagožky **Marilynn Mair**, vydávaný postupně od počátku 21. století, který v současnosti považují za nejobsáhlejší mandolínovou školu na světě.

Při komparaci domácí produkce s těmito díly lze konstatovat, že většina tuzemských titulů nedosahuje takové míry komplexnosti; částečnou výjimkou je pouze rozšířené druhé vydání školy slovenského autora **B. Vojtěcha Knypla** z roku 1959.

V následující části práce jsou chronologicky představeny publikace podle data jejich prvního vydání (byť se mnohé z nich díky reedicím objevovaly v pedagogické praxi i v pozdějších dekádách):

Ernesto Köhler Mandolinen Schule (1887/1892)

Vlastimil Sázavský Úplná theoreticko-praktická škola na mandolínu (po roce 1913)

Alois Fišer Lidová a praktická škola na mandolinu (1. vydání do roku 1918)

Josef Michálek Stručná theoreticko-praktická škola na mandolinu (1923)

Dav Alan Moderní škola na mandolinu pro samouky se zřetelem k taneční hudbě (1948)

B. Vojtěch Knypl Praktická škola na mandolínu (1954)

B. Vojtěch Knypl Praktická škola pre mandolínu (1959)

Josef Kotík Hrajeme na mandolínu (1979)

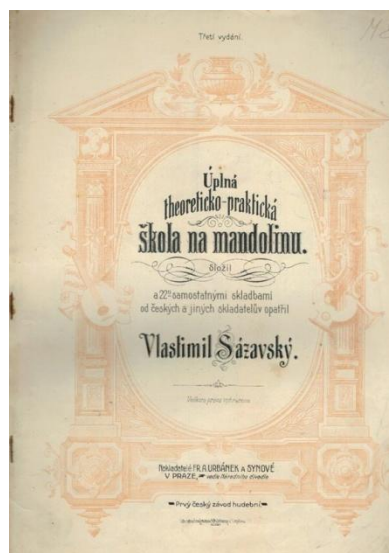
Jiří Plocek Škola hry na mandolinu: nebo spíše povídání o hře na mandolinu pro mírně pokročilé (samizdat 1990, 1993)

Jan Máca Bluegrassová mandolína (1998)

Jiří Macek Akordy pro kytaru, mandolínu, pětistrunné banjo, basu a klávesové nástroje (1998)

Jan Máca Mandolínová sóla v českých bluegrassových a country hitech (2013)

Petr Vrobel Škola hry na mandolínu (2019)



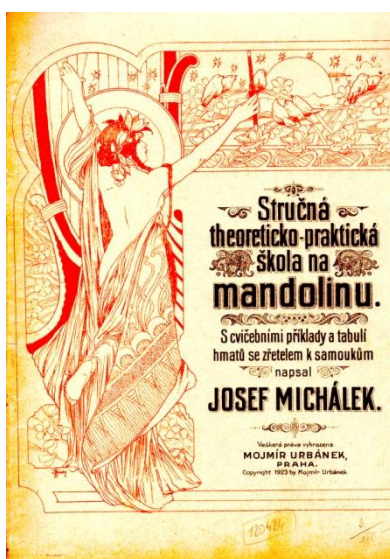
Obrázok 1: Vlastimil Sázavský Úplná theoreticko-praktická škola na mandolínu (po roce 1913)



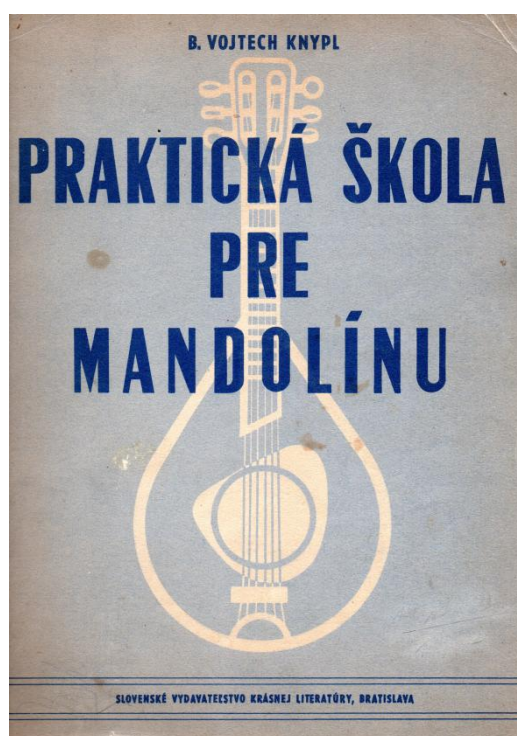
Obrázok 2: Alois Fišer Lidová a praktická škola na mandolinu (1. vydání do roku 1918)



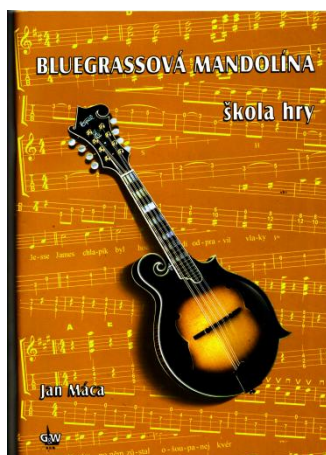
Obrázok 3: Dav Alan Moderní škola na mandolinu pro samouky se zřetelem k taneční hudbě (1948)



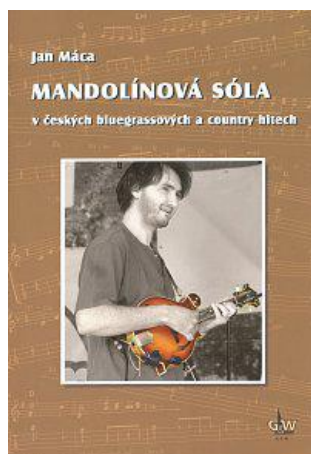
Obrázok 4: Josef Michálek Stručná theoreticko-praktická škola na mandolinu (1923)



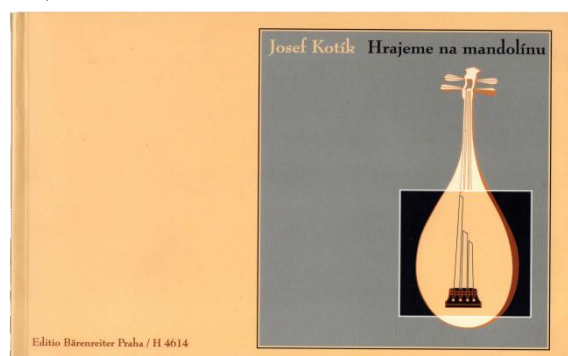
Obrázek 5: B. Vojtěch Knypl Praktická škola na mandolínu (1954)



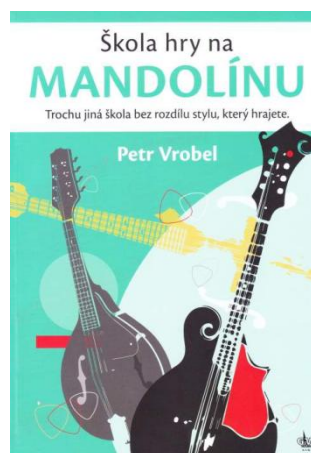
Obrázek 6: Jan Mäca Bluegrassová mandolína (1998)



Obrázek 7: Jan Máca Mandolínová sóla v českých bluegrassových a country hitech (2013)



Obrázek 8: Josef Kotík Hrajeme na mandolínu (1979)



Obrázek 9: Petr Vrobel Škola hry na mandolínu (2019)

Kromě ucelených pedagogických metodik vycházela v tuzemsku i další, žánrově i rozsahem nejednotná literatura, jejíž produkce byla přímo determinována dobovými politickými

možnostmi a individuální iniciativou autorů. Z hlediska kvantity i dosahu lze za stěžejní považovat ediční počín **Ferryho Kovaříka**. V rámci své specializované edice **Český mandolinista** publikoval úctyhodný soubor čítající přibližně 80 skladeb určených pro mandolínu. Tento soubor zahrnoval jak Kovaříkovy autorské kompozice, tak jeho aranže dobového repertoáru, čímž zásadním způsobem saturoval tehdejší poptávku po českém notovém materiálu.

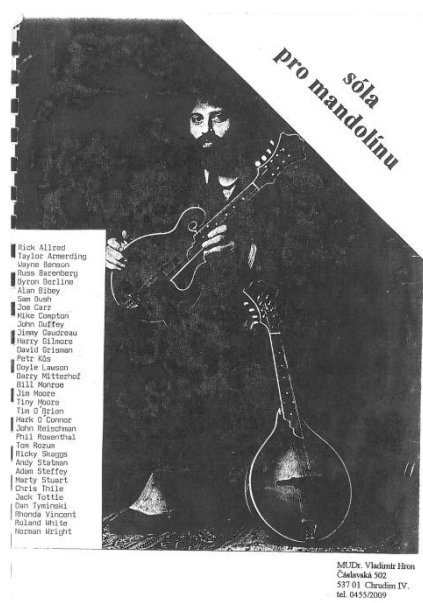
František Ferry Kovařík edice Český mandolinista (1922-1948)

Jožka Slavík Škola hry na mandOLinu (čtyři pokračování, časopis Tramp, 1991)

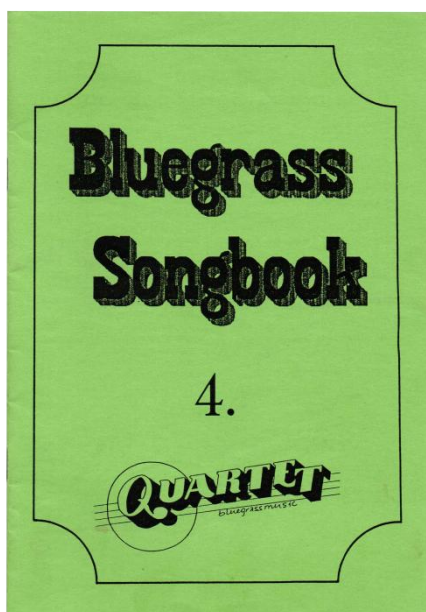
Quartet Bluegrass songbook (čtyři sešity bluegrassových písní, 1992)

MUDr. Vladimír Hron Sóla pro mandolínu (bluegrassová sóla, samizdat, 2000)

Martin Krajiček Mandolínové poznámky (k výuce, 20. léta 21. století)



Obrázek 10: MUDr. Vladimír Hron Sóla pro mandolínu (bluegrassová sóla, samizdat, 2000)



Obrázek 13: Quartet Bluegrass songbook (čtyři sešity bluegrassových písní, 1992)

MANDOLÍNA V DIGITÁLNÍM PROSTŘEDÍ

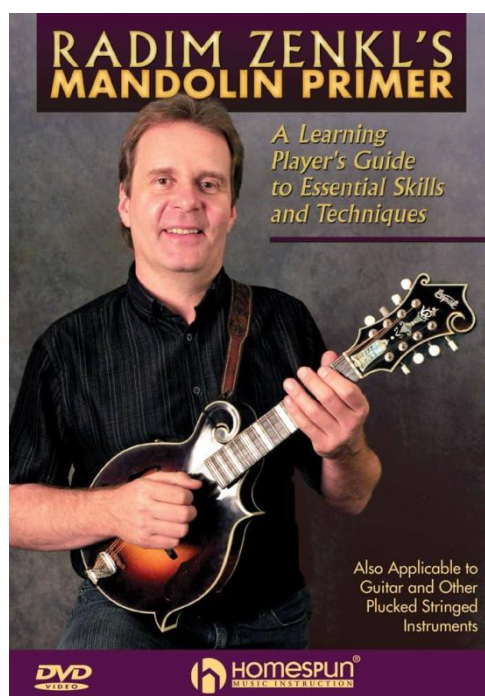
Současná éra je charakteristická dynamickou integrací digitálních technologií do všech oblastí lidské činnosti, včetně hudebního vzdělávání. Zatímco v medicíně či průmyslu je tento progres přijímán s jednoznačným optimismem, v oblasti umělecké pedagogiky s sebou přináší i řadu rizik. Výuka hry na hudební nástroj dnes kromě standardních metod využívá různé digitální aplikace, jejichž primárním účelem je motivace a udržení pozornosti žáka. Tento trend však odkrývá i problematické aspekty: v prostředí přesyceném snadno dostupným audiovizuálním obsahem a digitálními hrami se pozornost stává vzácnou komoditou. Hudba v tomto kontextu často degraduje na pouhou zvukovou kulisu a motivovat žáka k činnosti, která vyžaduje dlouhodobé úsilí a jejíž výsledky se dostavují se zpožděním, je pro pedagogy stále náročnější.

Z pedagogického hlediska je znepokojivá i tendence k pasivní konzumaci či tvorbě hudby prostřednictvím smplovacích programů. Ačkoliv tyto nástroje poskytují okamžitou odezvu, nenahrazují hluboký rozvoj muzikálnosti a osobní zkušenost spojenou s interpretací na akustický nástroj. Hudební vzdělanost, která historicky patřila k fundamentům všeobecného vzdělání, ustupuje do pozadí. Přestože lze předpokládat, že u nástroje setrvají ti s hlubokým zájmem, je cílem pedagoga usilovat o plošné probouzení vztahu k hudbě. Z tohoto důvodu je i v digitální době nenahraditelný přímý kontakt s učitelem, který žákovi nesprostředkovává pouze technické dovednosti, ale stává se mu motivačním vzorem a kultivuje jeho estetické vnímání.

Přes uvedené výhrady nelze přínos moderních technologií ignorovat. Po roce 1989 představovaly první vlnu modernizace videokazety a DVD, které umožnily studium techniky světových mistrů (např. **Sam Bush, Chris Thile, Mike Marshall** či **Radim Zenkl**). Zlomem se stalo období pandemie covidu-19 (2020–2023), které akcelerovalo rozvoj on-line výuky. Ta

se dnes stala standardní součástí vzdělávacího procesu. Softwarová řešení umožňují interakci v reálném čase, korigování držení nástroje i okamžitou distribuci digitálních materiálů, byť technologické limity (především latence přenosu) stále neumožňují plnohodnotnou simultánní hru.

Na globální úrovni se on-line výuce věnují významné platformy jako ArtistWorks, Peghead Nation či MandoLessons, kde působí špičkoví lektoři (např. **Mike Marshall**, **Sierra Hull**, **Sharon Gilchrist** či **Caterina Lichtenberg**). V českém prostředí je v tomto směru nejvýraznější osobností **Ondra Kozák**. Jeho projekt **ATAmusic online** představuje nejucelenější domácí digitální ekosystém zahrnující instruktážní videa, podcasty a e-learningové moduly, orientované především na bluegrassovou hudbu. Aktuálně roli hlavního informačního kanálu převzala platforma **YouTube**, která navzdory kvalitativní roztržitosti nabízí nepřehledné množství inspirace pro hráčský rozvoj.



Obrázek 14: Radim Zenkl Mandolin Primer (Homespun, 2015, DVD)



Obrázek 15: Ondra Kozák ATAmusic online dílny (webový server)

MANDOLÍNA

PÍSNÍČKA & JÁ

+online audio



www.hudebni-knihkupectvi.cz

Obrázek 16: Zdeněk Šotola Zpěvníky s mandolínou (interaktivní soubory)

LEVORUKÝ HRÁČ

Významným deficitem v dostupné metodické literatuře je absence ucelených učebních materiálů pro levoruké hráče. S výjimkou několika specializovaných digitálních příruček či izolovaných přehledů akordových hmatů (pro mandolínu i mandolu), které pracují s

invertovaným zobrazením hmatníku, tato skupina interpretů postrádá komplexní metodickou podporu.

Tato situace je umocněna i omezenou dostupností nástrojů v tzv. **levorukém provedení** (v opačném gardu). Modifikace standardního nástroje pro potřeby levorukého hráče nevyžaduje pouze prostou změnu pořadí strun tak, aby struna G zůstala v horní pozici z pohledu hráče. Výjimkou jsou případy, kdy interpret hraje na nástroj v opačném gardu bez úpravy pořadí strun (ponechává strunu E nahoře), avšak standardní adaptace vyžaduje zásadní zásah do vnitřní konstrukce. Systém vnitřního žebrování ozvučné desky je totiž navržen s ohledem na rozdílný tah a frekvenční charakteristiky basových a diskantových strun. Zatímco u symetrických nástrojů typu „A“ je v určitých případech možné využít standardní žebrování, u asymetrických nástrojů typu „F“ je konstrukční změna postavení žeber nezbytnou podmínkou pro dosažení optimálního akustického výkonu. Z těchto důvodů jsou levoručí hráči nuceni orientovat se na zakázkovou výrobu u mistrů nástrojářů, což dále zvyšuje bariéry vstupu ke studiu tohoto nástroje.

METODOLOGIE A VÝZKUMNÉ CÍLE

Předkládaná práce se kromě komparace samotných metodických přístupů (držení nástroje a trsátka, artikulace, komplexnost výkladu mandolínových technik) zaměřuje na kvantitu a charakter skladeb, jež tvoří jádro výukového procesu. Je možno analyzovat publikace z mnoha dalších aspektů, jako například:

- **Analýza instrumentální techniky:** Srovnání metodiky hry levé a pravé ruky.
- **Interdisciplinární vazby:** Míra návaznosti na osvědčená cvičení pro jiné nástroje (zejména housle a flétnu).
- **Repertoárová analýza:** Výběr písní a skladeb použitých v příkladech (v kontextu klasické i žánrové mandolíny).
- **Didaktické materiály:** Typologie využitých cvičení (etudy, ilustrační cvičení, technické vzorce/paterny).
- **Interpretační úroveň:** Rozsah skladeb určených pro přednes (sólové kompozice, dua, skladby s doprovodem).

Předpokládám, že volba těchto prvků přímo reflektuje dobové společenské preference, popularitu konkrétních žánrů a celkový pedagogický diskurz (balancování mezi technickým drillem a důrazem na přednes).

Závěr:

Všechny zmíněné publikace potvrzují, že mandolína je dnes vnímána jako plnohodnotný nástroj, který v ničem nezaostává za těmi rozšířenějšími. Z pohledu naší kulturní historie se mandolína v českém prostředí těšila a stále těší mimořádné oblibě. Jasným důkazem jsou čeští mistři nástrojaři – zájem o jejich práci je tak vysoký, že čekací lhůty na nový nástroj běžně přesahují jeden rok.

Pokud jde o budoucí vývoj, lze předpokládat, že éra vydávání rozsáhlých všeobecných učebnic v češtině je u konce. Díky pádu jazykových bariér a možnostem přímého kontaktu se světovými hráči (přes online výuku či workshopy) se zájem studentů mění. Namísto obecných škol hry dnes hráči hledají spíše úzce zaměřené materiály – například stylové antologie, filmovou hudbu nebo transkripce sál konkrétních interpretů

Literatura

ALAN, D. 1948. Moderní škola na mandolinu pro samouky se zřetelem k taneční hudbě. Brno: Pazdírko nakladatelství.

Český mandolinista. Praha: Edition F. K. (Fr. Kovářík).

FIŠER, A. 1918. Lidová a praktická škola na mandolinu. Brno: Jaroslav Stožický.

HRON, V. 2000. Sóla pro mandolínu. Chrudim: Samizdat.

KNYPL, B. V. 1954. Praktická škola na mandolínu. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.

KNYPL, B. V. 1959. Praktická škola pre mandolínu. Bratislava: Slovenské hudobné vydavateľstvo.

KOTÍK, J. 1979. Hrajeme na mandolínu. Praha: Supraphon.

KÖHLER, E. 1892. Mandolinen Schule. Leipzig: Zimmermann.

MÁCA, J. 2005. Bluegrassová mandolína – škola hry. Cheb: G+W.

MÁCA, J. 2013. Mandolínová sóla v českých bluegrassových a country hitech. Cheb: G+W.

MACEK, J. 1998. Akordy pro kytaru, mandolínu, pětistrunné banjo. Cheb: G+W.

MICHÁLEK, J. 1923. Stručná theoreticko-praktická škola na mandolinu. Praha: Mojmir Urbánek.

PLOCEK, J. 1993. Škola hry na mandolinu. Cheb: G+W.

QUARTET. 1992. Bluegrass Songbook. Praha: samizdat.

SÁZAVSKÝ, V. po 1913. Úplná theoreticko-praktická škola na mandolínu. Lipsko: Engelmann & Mühlberga.

SLAVÍK, J. 1991. Škola hry na mandolinu. In TRAMP.

VROBEL, P. 2019. Škola hry na mandolínu. Cheb: G+W.

ZENKL, R. 2015. Mandolin Primer. Woodstock: Homespun Music.

ATAmusic. [online]. Dostupné na: www.atamusic.eu

Autor

Mgr. Petr Vrobel

Katedra hudební výchovy a kultury

Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita

Klatovská třída 51, 301 00 Plzeň

mandomondo@seznam.cz

PODPORA RESILIENCIE BUDÚCICH UČITEĽOV: INŠPIRÁCIA ZO ZAHRANIČIA, LIMITY SKÚMANIA A POTREBA INTERVENČNÉHO SMEROVANIA.

Samuel Wosiński

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť problematiku resiliencie učiteľov (Teacher resilience) v kontexte pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a zhodnotiť existujúce prístupy k jej podpore. Resiliencia učiteľa je dynamický proces zvládania nepriazne, udržiavania profesijnej motivácie a pokračovania v profesijnom rozvoji aj napriek náročným podmienkam výkonu učiteľskej práce. Vyjadruje tak schopnosť učiteľa využívať svoje individuálne, kolektívne a inštitucionálne zdroje v rámci vyrovnávania sa s každodennými nárokmi a výzvami svojej profesie.

Príspevok sa zameriava na prehľad a kritické zhodnotenie vybraných programov a intervencií zameraných na rozvoj resiliencie budúcich učiteľov, ktoré vznikli prevažne v zahraničnom prostredí. Pozornosť je venovaná teoretickým východiskám, cieľom a spôsobom implementácie. Na základe dostupných poznatkov sú formulované prínosy a limity týchto prístupov z hľadiska ich prenositeľnosti do českého či slovenského vzdelávacieho kontextu.

V závere sa príspevok zameriava na formuláciu dizertačného výskumného zámeru, pričom poukazuje na jeho výskumný dizajn a metodologický rámec či potrebu ďalšieho výskumného smerovania s ohľadom na systematické a intervenčne orientované prístupy v univerzitnom prostredí.

Kľúčové slová: resiliencia, budúci učelia, intervenčné programy, BRiTE, kvázi-experiment

ÚVOD

Zvyšovanie kvality učiteľskej profesie je dlhodobo považované za kľúčový predpoklad zvyšovania štandardov vo vzdelávaní a zlepšovania vzdelávacích výsledkov žiakov. Národné aj medzinárodné výskumné a strategické dokumenty opakovane poukazujú na význam profesijného rozvoja učiteľov ako hlavného faktora ovplyvňujúceho kvalitu edukačného procesu. Zároveň však existujú početné dôkazy o tom, že učiteľská profesia patrí medzi rizikové povolania, ktoré sú charakteristické dlhodobým psychickým zaťažením, syndrómom vyhorenia a vysokou mierou predčasného odchodu z profesie.

V tejto súvislosti sa ako významný koncept javí resiliencia, ktorá umožňuje porozumieť mechanizmom zvládania záťaže a stresu v náročných profesijných kontextoch. Hoci výskumy resiliencie v oblasti edukácie už identifikovali viacero rizikových a protektívnych faktorov ovplyvňujúcich učiteľskú pohodu a profesijnú udržateľnosť, len výnimočne sa zameriavajú na vývoj a overovanie intervenčných programov, ktoré by cielene podporovali rozvoj resiliencie u (budúcich) učiteľov.

Zásadnou výzvou preto zostáva otázka, ako systematicky a efektívne podporovať rozvoj resiliencie ešte v priebehu učiteľskej prípravy, teda v období, ktoré je rozhodujúce pre formovanie profesijnej identity, stratégií zvládania a dlhodobej motivácie zotrvať v učiteľskej profesii. Na základe tejto situácie je formulovaný hlavný výskumný problém nasledovne:

Ako možno prostredníctvom cieľenej intervencie podporiť rozvoj resiliencie a profesijnej identity u študentov učiteľstva v priebehu ich vysokoškolského štúdia?

RESILIENCIA UČITEĽA AKO FAKTOR PROFESIJNEJ UDRŽATEĽNOSTI A RASTU

Jednou z najvýznamnejších osobností súčasného výskumu resiliencie učiteľov je Sue C. Mansfield, ktorá spolu s kolegami vyvinula rámcový model resiliencie učiteľa (Mansfield et al., 2012) a následne intervenčný program BRiTE (Building Resilience in Teacher Education). Tento program, založený na systematickej literárnej rešerši, sa zameriava na budovanie resiliencie už počas vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov (Mansfield et al., 2016). Resiliencia je v súčasnosti chápaná ako dynamický a komplexný proces pozitívnej adaptácie v kontexte výrazne nepriaznivých životných okolností (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Uvedená definícia predpokladá naplnenie dvoch základných podmienok: (1) prítomnosť významného rizika alebo hrozby, a (2) preukázanie pozitívnej adaptácie napriek týmto nepriaznivým podmienkam.

Výskumy posledných desaťročí sa zhodujú na tom, že resiliencia nie je statickým znakom osobnosti, ale multidimenzionálnym a kontextuálne podmieneným procesom (Rutter, 1987; Masten & Obradović, 2006; Luthar, 2006; Mansfield, 2016). Táto komplexnosť znamená, že schopnosť zvládnuť jeden typ záťaže nemusí automaticky implikovať schopnosť čeliť inému typu nepriazne (Šolcová, 2009). Historicky bola resiliencia vnímaná ako stabilný osobnostný rys alebo schopnosť vyrovnať sa so stresom (Block & Block, 1980; Krivohlavý, 2001), no novšie prístupy ju zasadzujú do interakcie vnútorných osobnostných črt a vonkajších kontextových podmienok.

K tejto interakcii sa významne vyjadruje napr. Ungar (2006, 2008), ktorý v rámci projektu International Resilience Project chápe resilienciu ako schopnosť jedinca aktívne vyhľadávať zdroje zdravia, pričom súčasne poukazuje na význam prostredia – rodiny, komunity či kultúry – ktoré má tieto zdroje poskytovať spôsobom zmysluplným z hľadiska kultúrneho kontextu (Ungar, 2006).

Uvedené prístupy sú prenositeľné aj do edukačného kontextu, kde sa resiliencia stáva významnou premennou ovplyvňujúcou kvalitu a udržiateľnosť profesijného výkonu učiteľa. Výkon učiteľského povolania je typicky spojený s množstvom stresorov a rizikových faktorov, ako sú pracovné preťaženie, zvládanie náročných situácií (napr. riešenie šikany), nedostatok podpory, ktoré môžu viesť až k vyhoreniu a predčasnému odchodu z profesie (Kostecká & Vincejová, 2023).

Z tohto dôvodu sa čoraz viac zdôrazňuje potreba, aby učitelia disponovali stratégiami zvládania záťaže a prístupom k podporným zdrojom – nielen osobnostným (napr. odolnosť, sebaregulácia), ale aj sociálnym (podpora rodiny, kolegov, inštitúcie). Inštitucionálne

prostredie, ktoré poskytuje primerané pracovné podmienky, mentoring a emocionálnu oporu, zohráva v budovaní resiliencie zásadnú rolu.

Resiliencia učiteľa teda predstavuje schopnosť efektívne využívať vnútorné a vonkajšie zdroje na zvládanie profesijných výziev. Jej výsledkom je pozitívny profesijný vývin, angažovanosť, spokojnosť, sebaúčinnosť, emocionálna pohoda a stabilita profesijnej identity (Mansfield et al., 2016; Mansfield & Beltman, 2019).

PODPORA RESILIENCIE V PRÍPRAVE UČITEĽOV: BRiTE A SÚVISIACE PRÍSTUPY

BRiTE (Building Resilience in Teacher Education) patrí medzi významné intervenčné rámce zamerané na systematickú podporu resiliencie učiteľov. BRiTE je koncipovaný ako modulárny program, ktorý pokrýva kľúčové oblasti učiteľskej odolnosti:

- Budovanie resiliencie (Building resilience),
- Vzťahy (Relationships)
- Wellbeing
- Prevzatie iniciatívy (Taking initiative)
- Emócie (Emotions) (BRiTE, 2025)

Program je navrhnutý ako flexibilný a personalizovateľný online nástroj, ktorý spĺňa princípy interaktivity, profesijnej relevancie a dôkazmi podloženého prístupu (Mansfield, 2020). V praxi je program implementovaný v rôznych formách: blended learning, prezenčné workshopy (Sikma, 2020), doplnenie o mindfulness (Correia, 2020) alebo dokonca o rozšírenú realitu (Ledger, 2020).

Podobné ciele sledoval aj európsky projekt **ENTREE** (ENhancing Teacher REsilience in Europe), ktorý sa zameriaval na podporu resiliencie učiteľov v rôznych európskych vzdelávacích kontextoch. Projekt zdôrazňoval význam systematickej podpory učiteľov prostredníctvom tréningových programov, mentoringu a profesionálnych komunit. Práve program BRiTE bol hlavnou inšpiráciou pre projekt ENTREE (Enhancing Teacher Resilience in Europe), ktorý rozšíril intervenčné moduly na šesť oblastí:

- Resiliencia
- Budovanie vzťahov
- Emocionálny well-being
- Vyrovnávanie sa so stresom
- Efektívne vyučovanie
- Manažment triedy (Bordás, 2023; Silva et al., 2018)

Aj keď projekt ENTREE už nie je aktívny, jeho nástroje sú naďalej využívané vo výskume a vzdelávaní.

NÁVRH VÝSKUMNÉHO DIZAJNU: KVÁZI-EXPERIMENTÁLNA EVALUÁCIA

Cieľom dizertačného výskumu je overiť efektivnosť intervenčného programu zameraného na podporu učiteľskej resiliencie u študentov učiteľských študijných programov. Intervenčný program bude vychádzať z medzinárodne overeného konceptu BRiTE (Building Resilience in Teacher Education), ktorý je charakteristický modulárnou štruktúrou, flexibilitou a možnosťou adaptácie na špecifiká národného a inštitucionálneho kontextu (Mansfield et al., 2016; Mansfield, 2020).

Výskum bude realizovaný formou kvázi-experimentálneho dizajnu, ktorého cieľom je porovnať zmeny vo vybraných psychologických premenných medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Výskumný súbor budú tvoriť študenti učiteľských študijných programov na druhom stupni vysokoškolského štúdia. Predpokladaná veľkosť výskumnej vzorky je približne 60 až 100 účastníkov, ktorí budú rozdelení do experimentálnej a kontrolnej skupiny. Výber účastníkov bude realizovaný účelovým výberom, pričom náhodné priradenie do skupín nebude možné z organizačných dôvodov, čo je typické pre kvázi-experimentálny výskumný dizajn.

Intervenčný program bude pozostávať z desiatich vzdelávacích modulov, ktoré budú adaptované na základe originálnych BRiTE modulov (Mansfield et al., 2016). Program bude implementovaný v rámci výučbového procesu na pedagogickej fakulte formou kombinovaného učenia (blended learning), ktoré bude prepájať prezenčné stretnutia s online komponentmi. Súčasťou intervencie budú reflexívne aktivity, vedenie osobných denníkov, skupinové diskusie a individuálna sebareflexia, ktoré podporia kľúčové oblasti učiteľskej resiliencie, ako sú zvládanie stresu, emocionálna regulácia, profesijná identita, vnútorná motivácia a rozvoj vnímanej vlastnej účinnosti (self-efficacy).

Zber dát bude realizovaný v dvoch časových bodoch – pred realizáciou intervencie (pretest) a po jej ukončení (posttest). Na meranie úrovne resiliencie a súvisiacich psychologických premenných bude vytvorená testová batéria pozostávajúca zo štandardizovaných psychodiagnostických nástrojov. Výber konkrétnych meracích škál bude vychádzať z ich psychometrických vlastností a vhodnosti pre populáciu študentov učiteľstva. Testová batéria bude zameraná najmä na meranie osobnej resiliencie, učiteľskej sebaúčinnosti a vybraných aspektov psychologického well-beingu. Pri výbere nástrojov bude prihliadané na nástroje bežne využívané vo výskume učiteľskej resiliencie a profesijného fungovania učiteľov.

Okrem kvantitatívnych údajov budú zbierané aj kvalitatívne dáta, napríklad prostredníctvom reflexívnych denníkov účastníkov, rozhovorov či ohniskových skupín s vybranými účastníkmi z experimentálnej skupiny. Cieľom tejto kvalitatívnej zložky bude získať hlbší pohľad na subjektívne vnímaný prínos programu a na proces budovania učiteľskej resiliencie.

Kvantitatívne údaje budú analyzované prostredníctvom deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. Predpokladá sa využitie t-testu nezávislých výberov na porovnanie posttestových skóre medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou a t-testu párových rozdielov na porovnanie pretestu a posttestu v rámci jednotlivých skupín. V závislosti od charakteru dát môže byť využitá aj analýza rozptylu (ANOVA). Okrem štatistickej významnosti bude sledovaná aj veľkosť efektu, napríklad pomocou Cohenovho d.

Na základe teoretických východísk výskumu sú formulované dve hlavné hypotézy. Prvá

hypotéza predpokladá, že študenti učiteľstva, ktorí absolvujú intervenčný program, dosiahnu po intervencii štatisticky významne vyššiu úroveň resiliencie v porovnaní s kontrolnou skupinou. Druhá hypotéza predpokladá, že účastníci intervenčného programu vykážu po intervencii významné zlepšenie v oblasti učiteľskej sebaúčinnosti v porovnaní so vstupným meraním a oproti kontrolnej skupine.

OČAKÁVANÉ VÝSLEDKY A PRÍNOS VÝSKUMU

Očakáva sa, že absolvovanie intervenčného programu povedie u študentov učiteľstva v experimentálnej skupine k zvýšeniu úrovne resiliencie, k efektívnejšiemu zvládaniu záťažových situácií a k posilneniu ich schopnosti adekvátne voliť zvládacie stratégie v náročných životných a profesijných kontextoch. Tieto zručnosti môžu pôsobiť preventívne voči symptómom vyhorenia a prispievať k znižovaniu rizika predčasného odchodu z profesie.

V prípade preukázania účinnosti programu bude možné navrhnúť jeho implementáciu do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, prípadne jeho ďalšiu adaptáciu a šírenie v rámci inštitucionálnych rámcov pedagogických fakúlt. Takýto výstup by predstavoval konkrétny nástroj na podporu duševného zdravia a profesijnej udržateľnosti budúcich učiteľov.

Výsledky výskumu tak môžu prispieť (1) k rozvoju aplikovaných intervencií v oblasti učiteľskej prípravy a (2) k inovovaniu obsahu a metód vysokoškolského vzdelávania so zreteľom na psycho-sociálne potreby študentov učiteľstva, ako aj k vytváraniu podmienok pre dlhodobu udržateľnú profesijnú dráhu v náročnej učiteľskej profesi.

DISKUSIA

Výskum resiliencie učiteľov sa v posledných rokoch dynamicky rozvíja, pričom viaceré štúdie poukazujú na význam podpory osobných a sociálnych zdrojov učiteľov už v priebehu ich profesijnej prípravy (Mansfield et al., 2016; Mansfield & Beltman, 2019). Napriek tomu však v kontexte krajín strednej Európy existuje relatívne málo empirických štúdií, ktoré by sa systematicky zameriavali na implementáciu a evaluáciu intervenčných programov zameraných na rozvoj učiteľskej resiliencie.

Navrhovaný výskum môže prispieť k rozšíreniu poznatkov o možnostiach podpory resiliencie v príprave budúcich učiteľov v českom a slovenskom kontexte. Zároveň môže poskytnúť empirické poznatky o tom, do akej miery je možné adaptovať medzinárodne etablované intervenčné programy na podmienky vysokoškolského vzdelávania v tomto regióne.

V prípade preukázania účinnosti intervenčného programu bude možné uvažovať o jeho širšej implementácii v rámci vysokoškolskej prípravy učiteľov. Takýto prístup by mohol prispieť k systematickej podpore profesijnej odolnosti budúcich učiteľov a k vytváraniu podmienok pre dlhodobu udržateľnú profesijnú dráhu v náročnej učiteľskej profesii.

ZÁVER

Predložený výskumný zámer sa zameriava na adaptáciu a empirické overenie intervenčného

programu zameraného na podporu resiliencie u študentov učiteľstva. Výskum vychádza z konceptu BRiTE, ktorý predstavuje jeden z najvýznamnejších súčasných rámcov pre rozvoj učiteľskej resiliencie v príprave budúcich učiteľov (Mansfield et al., 2016; Mansfield, 2020).

Navrhovaný kvázi-experimentálny výskumný dizajn umožní preskúmať potenciálne efekty programu na úroveň resiliencie, učiteľskej sebaúčinnosti a ďalších súvisiacich premenných. Výsledky výskumu môžu prispieť k rozvoju aplikovaných intervencií v oblasti učiteľskej prípravy a k inovácii obsahu vysokoškolského vzdelávania so zreteľom na psycho-sociálne potreby študentov učiteľstva.

Zároveň môžu poskytnúť empirické podklady pre tvorbu vzdelávacích programov, ktoré podporujú profesijnú udržateľnosť učiteľov a ich schopnosť zvládať náročné situácie v pedagogickej praxi.

Literatúra

BRiTE: Building Resilience in Teacher Education. [online]. Australia. Dostupné z: <https://www.brite.edu.au/> [cit. 20.3.2026].

CORREIA, H. 2020. BRiTE Mind: Introducing Mindfulness to Cultivate Personal and Professional Resilience in Teachers. In: MANSFIELD, C. F., ed. *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*. Singapore: Springer. ISBN 978-981-15-5962-4.

KOSTELECKÁ, Y. a VINCEJOVÁ, V. E. 2023. Odchody učiteľů z profese: Přehledová studie. *Orbis Scholae*. 17(1), 9–41.

LUTHAR, S. S., CICCETTI, D. a BECKER, B. 2000. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*. 71(3), 543–562. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

LUTHAR, S. S. 2006. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: CICCETTI, D. a COHEN, D. J., eds. *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder and Adaptation*. New York: Wiley. doi: <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>

MASTEN, A. S. a OBRADOVIĆ, J. 2006. Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094, 13–27. doi: <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>

MANSFIELD, C. F., BELTMAN, S., PRICE, A. a MCCONNEY, A. 2012. “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*. 28(3), 357–367. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>

MANSFIELD, C. F., BELTMAN, S., BROADLEY, T. a WEATHERBY-FELL, N. 2016. Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. *Teaching and Teacher Education*. 54, 77–87. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

MANSFIELD, C. F. a BELTMAN, S. 2019. Promoting resilience for teachers: Pre-service and in-service professional learning. *The Australian Educational Researcher*. 46(4), 583–588. doi:

<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00347-x>

MANSFIELD, C. F. 2020. *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*. Singapore: Springer. ISBN 978-981-15-5962-4.

RUTTER, M. 1987. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 57(3), 316–331. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

SIKMA, L. 2020. Building Resilience: Using BRiTE with Beginning Teachers in the United States. In: MANSFIELD, C. F., ed. *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*. Singapore: Springer. ISBN 978-981-15-5962-4.

SILVA, J. M., CEFAL, C., RENNER, C., O'DONNELL, M. a PIPA, J. 2018. Enhancing Teacher Resilience Through Face-to-Face Training: Insights from the ENTREE Project. In: WOSNITZA, M., PEIXOTO, F., BELTMAN, S. a MANSFIELD, C. F., eds. *Resilience in Education*. Cham: Springer. ISBN 978-3-319-76689-8

ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj resilience v dětství a v dospělosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2947-3.

UNGAR, M. 2006. Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 15(2), 53–58.

UNGAR, M. 2008. Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*. 38(2), 218–235. doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>

Autor

Mgr. Samuel Wosiński

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 779 00, Olomouc

e-mail: samuel.wosinski01@upol.cz

A STRUCTURAL FLAW: THE SUBSTANTIVE EPISTEMIC INJUSTICE OF LARGE LANGUAGE MODELS

Petr Zapletal

Abstrakt

Tento příspěvek předkládá substantivní kritiku velkých jazykových modelů (LLM), přičemž se zaměřuje na jejich vnitřní modus operandi, nikoliv pouze na parciální nedokonalosti, jakými jsou kognitivní zkreslení či dezinformace. Vycházejí z filosofie Hannah Arendtové a sociologie Zygmunda Baumana, text argumentuje, že architektura LLM vede k systémové adiaforizaci a ztrátě morální odpovědnosti. Interakcí s modely uživatel ztrácí potřebu vnitřního dialogu („dva v jednom“), který je nezbytnou podmínkou pro skutečné myšlení a sebereflexi. Namísto hledání smyslu a snášení existenciální nejistoty dochází ke kognitivnímu outsourcingu a k uspokojování se statisticky pravděpodobnými, konformními odpověďmi. Tento proces vyúsťuje do zétetické epistémické nespravedlnosti a morálního outsourcingu, při kterém se člověk stává pouhým pasivním administrátorem algoritmických výstupů v jakési moderní algoritmické „Amtssprache“. Příspěvek varuje, že delegování kognitivních procesů na umělou inteligenci nepředstavuje pouze technologické riziko, ale především ontologické ohrožení samotné schopnosti člověka myslet, čímž se stáváme společností morálně prázdných „náměsíčníků“.

Klíčová slova: velké jazykové modely, epistémická nespravedlnost, Hannah Arendtová, myšlení, morální zodpovědnost

ÚVOD

Proces vzniku lidské znalosti a samotného poznávání se v současnosti čím dál tím radikálněji přesouvá na pole dialogu mezi člověkem a velkým jazykovým modelem (LLM). Tento text si neklade za cíl opakovat běžné teze hlavního proudu kritiky umělé inteligence, která se obvykle a poněkud povrchně zabývá parciálními nedokonalostmi, jako jsou různá kognitivní zkreslení či produkce dezinformací. Takový přístup totiž často mlčky a zcela nereflektovaně předpokládá, že velké jazykové modely jsou samy o sobě v pořádku, že představují pouhý neutrální nástroj a že problém spočívá výhradně v člověku, který je může zneužít nebo špatně aplikovat. Z této perspektivy pak vyplývá naivní naděje, že veškerá rizika vyřešíme lepším „morálním řemeslem“, technologickým doladěním nebo pouhou edukací koncových uživatelů. Tento příspěvek se naopak pokouší o kritiku substanciální, pro niž je samotným jádrem problému vnitřní modus operandi těchto modelů. Nejde tu o katastrofické scénáře zániku lidstva jako druhu v duchu spekulativní futurologie nebo vzpoury strojů (Bostrom 2014), ale o ohrožení myšlení per se. Slovy Hannah Arendtové by se pak jednalo o postupné mizení aktivity, která nás vůbec činí lidmi a která nás definuje (Arendt 1981, s. 191). Jelikož LLM vystupuje vůči člověku jako epistémický aktér, představuje jejich komunikace prostor pro vznik epistémické

nespravedlnosti. Domnívám se tedy, že tento fenomén, tradičně spojovaný primárně s lidmi, specificky vyvstává i zde.

STRUKTURÁLNÍ ADIAFORIZACE A EPISTÉMICKÝ KONFORMISMUS

Iluze technologické neutrality je podle Zygmunta Baumana fatálním omylem modernity (Bauman 2023). Aparáty modernity nejsou pasivní instrumenty, nýbrž skrze proces adiaforizace (systémové neutralizace morální odpovědnosti) aktivně strukturují naše morální rozhodování. Děje se tak prodloužením distance mezi jednáním a důsledkem, vyjmutím Druhého z kategorie morálních objektů a fragmentací znemožňující vztah k jeho tváři (Bauman 2023, s. 289). Architektura LLM tento proces radikalizuje: vkládá procedurální distanci, eliminuje z dialogu zavazující tvář a nahrazuje morální vztah k vědění interakcí s pouhým agregátem dat. Delegováním zátěže na odosobněný systém se uživatel stává pasivním článkem řetězce, čímž eroduje jeho morální svébytnost. Odpovědnost se alibisticky rozostřuje mezi uživatele, technologické korporace a samotný model. Dochází tak k radikální komodifikaci morálního rozhodování, které se přesouvá do externího prostředí. To je v přímém rozporu s perspektivou Arendtové, jež morální rozhodování lokalizuje výhradně do interního prostoru jedince.

Fundamentální strukturální defekt velkých jazykových modelů spočívá v architektuře postavené na principu statistické pravděpodobnosti. Aby umělá inteligence dokázala nějakou informaci pochopit a adekvátně na ni reagovat, musí být její výskyt v trénovacích datech statisticky robustní. Z toho vyplývá, že čím častější je určitý vzorec, tím větší epistémickou relevanci mu model přisuzuje, zatímco málo zastoupená data má architektura LLM tendenci ignorovat. Vzhledem k tomu, že tato data jsou stahována z internetu a odrážejí pohled specifické dominantní demografické skupiny, která má největší vliv na veřejný diskurz, nejsou v žádném smyslu neutrální, nýbrž v sobě nesou a následně reprodukují předsudky. Lze namítat, že je internet pestrý a obsahuje i neprofesionální výpovědi z různých fór, avšak modely, které jsou považovány za přesnější užívají kontrolovanější okruh dat a domnívám se, že jsou to právě tyto modely, ve které člověk vloží důvěru i v otázkách morálních. Avšak i tenhle problém není substantivní sám o sobě, protože opět částečně odkazuje od umělé inteligence k člověku, jelikož je autorem oněch původních učících textů, jež jsou defektní právě kvůli jeho „zkažené“ morální povaze.

Naproti tomu jedním z problematických rysů LLM, jež lze vnímat jakožto substantivní, souvisí s tvorbou znalosti dosud nevzniklé, nikoliv tedy pouze s jejím předáním. Jedná se o „epistémický konformismus“, který vyplývá ze statistického principu, na kterém LLM spočívají. Domnívám se, že se jedná o problém závažnější než samotná reprodukce biasu, protože jej nemůže vyřešit jakákoliv úprava vstupních dat, jelikož jde o strukturální rys LLM. Podle Martina Miragoliho ústí tento aspekt LLM až do „zétetické epistémické nespravedlnosti“ (Miragoli 2025). Jde o situaci, kdy zkoumání nebo individuální výzkum jedince vůbec ani nezačne ve své původní podobě. Dochází k přímé diskriminaci hledajícího a k poškození badatelské autonomie tím, že model systémově odmítá určité způsoby kladení otázek nebo je nenápadně posouvá; jak Miragoli ukazuje příklad badatelky Laury, její specifický návrh výzkumného argumentu je reakcí jazykového modelu nenápadně vmanévrován do podoby

mnohem obecnějšího, statisticky průměrnějšího a konformnějšího argumentu. To může pak při návrhu na rozpracování myšlenky, typicky například návrhu výzkumu, vést k zdůrazňování těch cest, které jsou obvyklejší a které pravděpodobně povedou k již známým výsledkům. Tím tedy potenciálně inovativní výzkum ani nevznikne.

ONTOLOGIE ZNALOSTI A FENOMENOLOGIE MYŠLENÍ

Tento proces delegování vzniku znalostí na externí systém nás nutí vrátit se k fundamentálnímu ontologickému rozlišení mezi znalostí a myšlením, jak ho ve zjevné návaznosti na Kantovu distinkci mezi *Verstand* a *Vernunft* rozpracovává Arendtová. Znalost (*Verstand*), se vztahuje k faktům a vědeckému poznání, přičemž cílem znalostního procesu je pravda. Znalost a pravda mají donucující charakter, nemůžeme prostě popřít, že je venku bouře. Znalost je svou povahou konečná a lze ji hromadit, sdílet, ale také algoritmizovat. Naproti tomu myšlení (*Vernunft*), je procesuální aktivita, která náleží lidské mysli, a jejím výsledkem není pravda, nýbrž neustálá snaha o uchopení významu, který přikládáme idejím. Výsledkem myšlení je dekonstrukce, pochopení a usuzování, nikoliv instrumentální dosažení cíle (Arendt 1981, s. 15, 57–60). Arendtová jde dokonce tak daleko, že tvrdí, že život bez myšlení je zcela bez významu a že myslet a být plně při životě je ve své podstatě totéž (Arendt 1981, s. 191). Myšlení vychází z pocíťovaného nedostatku a z absence smyslu, z erótu, z lásky k moudrosti a potřeby mluvit o tom, co nemáme. Týká se pouze dobrých a láskyplných věcí, jako je krása a spravedlnost, protože zlo a špatné pojmy nemají žádnou vlastní esenci, jsou bezvýznamné, skládají se z absence a ontologicky neexistují, tudíž myšlení je musí dekonstruovat do jejich původní bezvýznamnosti (Arendt 1981, s. 178–181). Vztáhneme-li tento předpoklad na interakci s jazykovými modely, odhaluje se hlubší riziko, protože svou okamžitou a neustálou produkcí textu tyto systémy preemptivně odstraňují onen konstitutivní „nedostatek“. Tím, že uživateli neumožní zakusit prázdnotu absence, umrtvují samotný Erós, a tedy i základní impuls k vlastnímu myšlení.

Tento jev přitom není člověku 21. století zcela neznámý. Jeho strukturální zárodky lze pozorovat již v naší prohlubující se epistemické závislosti na internetových vyhledávacích a v mechanismu kognitivního outsourcingu, který v nás pěstuje takzvanou iluzi hloubky porozumění (Viz Rozenblit a Keil 2002; Fisher et al. 2015). Zvykli jsme si uspokojovat puzení k otázkám okamžitým stažením hotových informací, čímž dochází k radikální komodifikaci samotného poznávacího procesu. Odpověď je degradována na okamžitě dostupný spotřební artikl a myšlení se redukuje na pouhou konzumaci faktů. Propadáme tak epistemické iluzi, že zisk dat je totožný s nalezením smyslu. Uživatel, ukolébán představou, že na každou otázku existuje definitivní a algoritmicky doručitelná odpověď, ztrácí schopnost i potřebu pobývat v nejistotě. Z hlediska kritické teorie frankfurtské školy by se pak jednalo o radikální komodifikaci, resp. reifikaci samotného poznávacího procesu, odpověď je totiž degradována na okamžitě dostupný spotřební artikl a instrumentální rozum redukuje myšlení na pouhou konzumaci faktů.

Jakkoliv tato strukturální kritika architektury LLM přesně odhaluje mechanismy reifikace a ztráty kognitivní hloubky, k rozvinutí skutečně substantiální kritiky není plně dostačující. Ukazuje nám totiž pouze to, co modely dělají se znalostí, nikoliv to, co dělají s námi. Jádrem

problému je samotná existence myšlení. Abychom odhalili, proč je umělá inteligence ontologickou hrozbou, musíme nejprve fenomenologicky vymezit, jak myšlení v lidském subjektu vůbec probíhá a jaký je jeho vztah k naší tělesnosti. Arendtová odkazuje také na Adolfa Portmanna, který ukazuje hodnotu povrchu a fakt, že vzhled vykazuje maximum expresivní síly oproti nitru, jehož funkce jsou spíše primitivního řádu (Arendt 1981, s. 27–30). Naše vnitřní orgány se autenticky neobjevují, a stejně tak se neobjevují emoce či pocity naší duše, pokud nejsou transfigurovány skrze reflexi, tedy skrze mysl. Duše a tělo jsou propojeny, emoce jsou somatickou zkušeností, pociťujeme je fyzicky, ale samotné myšlení se z tohoto organického života stahuje. Myšlení nemá žádný odpovídající tělesný orgán, chybí mu počítky a stahuje se ze světa jevů, což nás nutí používat pro něj neustále metafory. Arendtová dále navazuje na Maurice Merleau-Pontyho podle kterého je myšlení „bezednou propastí“, zatímco duše dno má a přetéká do těla (Arendt 1981, s. 31–33). Toto stáhnutí se do neviditelnosti je tím, co definuje karteziánskou pochybnost. Descartes a mnozí další po něm podleli iluzi solipsismu, když izolovali myslící ego od světa, čímž ovšem ztratili *sensus communis*, šestý smysl, (Ke stejnosti šestého smyslu a kolektivního rozumu: Arendt 1981, s. 50–51, 221), který spojuje našich pět soukromých smyslů a zasazuje nás do společného světa, kde je realita garantována tím, že se objekty jeví i ostatním (Arendt 1981, s. 47, 50). *Cogito ergo sum* je podle Arendtové i Nietzscheho klamem, protože existence myslícího se z pouhého myšlení vyvodit nedá; ono „já jsem“ je v myšlení již nutně předpokládáno a zpochybnění reality nepřináší jistotu, nýbrž odcizení (Arendt 1981, s. 49; Nietzsche 2021, s. § 16 a 17, 23–24). Myslíci *ego* je čistou aktivitou, bez věku a bez vlastností, a existuje zcela v singuláru, jako by na zemi nežili lidé, ale pouze jeden Abstraktní Člověk (Arendt 1981, s. 43, 47, 156, 167)

Myšlení vyžaduje vnitřní rozdvojení člověka, je to proces, o němž už Platón ve svém dialogu o Sókratovi hovoří jako o bezhlasé řeči mezi mnou a mnou samým, v rámci samoty (*eme emauto*). (Arendt 1981, s. 185). Jak upozorňuje Sókratés ve dvou svých zásadních pozitivních tezích, pro člověka oddaného myšlení je lepší trpět křivdu, než ji sám činit, a bylo by lepší, kdyby jeho lyra hrála falešně a celý svět s ním nesouhlasil, než aby on sám, ačkoliv je jeden, nebyl v harmonii sám se sebou a odporoval si (Arendt 1981, s. 180–181). Z pohledu občana či světa je jedno, kdo trpí a kdo činí zlo, narušen je řád světa a je páchána nespravedlnost. Z pohledu jedince však není možné vydržet výčitky svědomí, které se mu vnucují po spáchání zjevného zlého činu. Ponechme nyní stranou, že některé činy zla jsou páchány bez většího uvědomění, ale i zde je na vině dnešní bezprecedentní situace vysoce komplexní technologizované společnosti, která tuto vzdálenost znemožňující pochopení umožňuje.

Z pohledu myslitele jde ovšem o jeho absolutní osobní integritu. Když jsem sám a pouze přemýšlím, stahuji se do samoty. Ale Arendtová, stejně jako celá sokratovská tradice, striktně odlišuje samotu a osamělost (*diapherontai heautois*) (Arendt 1981, s. 189). Samota je oním aktivním stavem, ve kterém dělá jedinec společnost sám sobě. Je sice fyzicky sám, ale v aktu myšlení se štěpí na dva, tedy na toho, kdo se ptá, a toho, kdo odpovídá. Kritérium tohoto vnitřního dialogu pak není objektivní pravda, která k nám přistupuje zvenčí donucujícím způsobem, ale vnitřní konzistence a bezesporost (Arendt 1981, s. 74, 186). Osamělost naproti tomu nastává ve chvíli, kdy je člověk sám, avšak nedokáže se takto rozštěpit, dojde pak ke ztrátě vnitřního partnera, a tím i ke ztrátě reflexe (Arendt 1981, s. 74).

Jistě lze namítat, že je-li myšlení definováno jako dialog, proč by vlastně tímto mým partnerem v dialogu nemohl být rovnou jazykový model. Zde je nutné obrátit se k fenomenologickému charakteru myšlení, respektive jeho tělesného podmínění, které je pro Arendtovou, ale také Merleau-Pontyho klíčové. Ze substantivního pohledu je jasné, že dialog s LLM zůstává vnější, nedochází k onomu existenciálnímu vnitřnímu rozštěpení, subjekt se nikdy nerozdělí do stavu „dva v jednom“. Druhá strana je totiž právě onen model, nikoliv moje druhé já, které zajišťuje sebereflexi. Není to moje fyzicko-psychické já, které je definováno událostmi minulými, prožitky a kontinuitou identity. Konverzace s vnější entitou zdá se spíše zamezuje fundamentální podmínce myšlení, jíž je podle Arendtové „stažení se ze světa jevů“, toto stažení představuje podmínku myšlení na prostorové úrovni resp. horizontální ose (Arendt 1981, s. 88). Subjekt zůstává fixován na bezprostřední interakci a vnější podněty, čímž nedochází k utlumení smyslového vnímání, které je pro vnitřní rozštěpení nezbytné. Běžná konverzace operuje primárně v modu poznávání a je zacílena na řešení problému. Pro vznik stavu „dva v jednom“ je naopak nutná bezúčelnost hledání smyslu, jež se odvrací od daného a přítomného.

Dalším kritickým faktorem je temporalita. Jak upozorňuje Arendtová, myšlení, nikoliv však rozum (viz dále), přerušuje lineární čas a otevírá prostor, který nazývá „stojící nyní“ (Nunc stans), a ve kterém hledáme samotný význam pojmů (Arendt 1981, s. 202–203). Absence tohoto prostorového stažení se úzce pojí s nemožností uskutečnit klíčové „zastavení se k přemýšlení“, jež je vstupní branou k časové, potažmo vertikální podmínce myšlení (Arendt 1981, s. 175). Běžný život a konverzace plynou v horizontálním, lineárním čase. Myšlení však vyžaduje přerušování tohoto toku vnější aktivity a vymanění se z tlaku neustálé produkce. Pokud je však subjekt nesen plynulostí promptování a generování odpovědí, chybí mu aporetická pauza, v níž by se stal sám sobě překážkou a diskurzivním partnerem. Naproti tomu jazykové modely nás udržují pevně svázané v lineárním čase, v neustálém koloběhu produktivity. Samotný cyklus, skládající se z vložení promptu, načítání a generování výstupu, nám brání v jakémkoliv úniku do vertikality myšlení, právě naopak, jedná se o myšlení horizontální. Zatímco čekání v tichu vyvolává samotu a obrací nás do nitra, čekání na odpověď od stroje blokuje naše stažení se do samoty. Konverzace s LLM tak operuje primárně v instrumentálním modu řešení problémů a je zacílena na okamžitý výsledek. Postrádá tak *eros* v platónském smyslu, jež se rodí pouze v tichu a zastavení. Lineární konverzace orientovaná na pouhou výměnu informací tento nedostatek nepociťuje, setrvává v horizontalitě, a proto k onomu existenciálnímu vnitřnímu rozštěpení vůbec nevede.

Další klíčovou podmínkou vnitřního rozštěpení, je ztráta existenciální nutnosti nebýt v rozporu se sebou samým (*homologeín*) (Arendt 1981, s. 186). Sókratovský vnitřní dialog je založen na vědomí, že subjekt je nucen po skončení jakékoliv činnosti „sdílet dům“ se sebou samým, a proto musí jakožto myslící ego (jež je „dva v jednom“). setrvat s tímto svým vnitřním partnerem v přátelské shodě. Při pohlcení vnější konverzací tento etický nárok na vnitřní integritu mizí. Subjekt usiluje o bezspornost a srozumitelnost pro vnější svět, čímž uniká před oním neúprosným vnitřním svědkem. Bez nutnosti obhajovat se před sebou samým nedochází k existenciálnímu rozštěpení, neboť subjektu nehrozí vnitřní rozpor, a tedy nepotřebuje ustavovat své svědomí jako rovnocenného partnera dialogu. Delegací kognitivních procesů na umělou inteligenci sice můžeme efektivně hromadit znalosti a bleskově řešit znalostně-instrumentální úkoly, avšak za tuto technologickou efektivitu platíme ztrátou samotné procesuální schopnosti

myslet. Slovy Arendtové se tak stáváme nemyslicími „náměsíčníky“ (Arendt 1981, s. 191). Tento stav dobrovolné bezmyšlenkovitosti odpovídá vysvětlení Eichmannova fatálního selhání reflektovat své činy. Jeho neschopnost nespočívala v nedostatku instrumentálních znalostí či kognitivních schopností, nýbrž v absolutní absenci myšlení, tedy svůj vnitřní sokratovský dialog a s ním spojené svědomí zcela nahradil konformním spolehnutím se na vnější systém pravidel. Když dnes externalizujeme naše tázání na velké jazykové modely, odevzdáváme jim právě onen nezastupitelný prostor pro rozum, a právě tak dochází k adioforizaci.

Pocit morální odpovědnosti pramení právě z tohoto rozštěpení. Kdo nemyslí, nemá vnitřního partnera a necítí odpovědnost (Arendt 1981, s. 193). Lidé neschopní snést vlastní svědomí utíkají před tímto vnitřním dialogem do vnějšího světa či davu – jak ilustruje Sókratés v dialogu Hippias Větší nebo Shakespearův Richard III. (Arendt 1981, s. 189). LLM však svědomí nereprezentuje; naopak, jakmile model generuje diskomfortní obsah zpochybňující naši integritu, máme tendenci jej jednoduše vypnout (Perez et al. 2023).

EROZE MORÁLNÍ ODPOVĚDNOSTI A ALGORITMICKÁ AMTSSPRACHE

Právě tento pocit morální odpovědnosti je při konverzaci a LLM na ústupu, což dokazují také mnohé empirické výzkumy interakce člověka s technologiemi konzistentně dokazují, že delegování úkolů na umělou inteligenci vede k lidské morální odpovědnosti, což se ukazuje například na tendenci k vyvazování se z etických důsledků vlastních činů. Uživatelé silně podléhají tzv. automatizačnímu zkreslení, kdy bezmyšlenkovitě upřednostňují algoritmická řešení před vlastním úsudkem (Skitka et al. 1999). Tato kognitivní slepota se úzce pojí s fenoménem morálního outsourcingu, při němž jsou lidé prokazatelně ochotnější jednat neeticky, protože AI funguje jako psychologický štít, který přesouvá bod kontroly a pocit viny mimo ně samotné (Frischmann a Selinger 2018, s. 95). Tuto etickou necitlivost dále strukturálně prohlubuje uměle vytvořená „morální vzdálenost“, jež uživatele byrokraticky izoluje od reálných dopadů jeho rozhodnutí tím, že redukuje živé lidi na pouhé datové body (Villegas-Galaviz a Martin 2024). V konečném důsledku pak v těchto asymetrických systémech vznikají takzvané „morální deformační zóny“, v nichž je skutečná odpovědnost za fungování systému difuzně rozostřena a samotný uživatel je zredukován na pasivní nárazník (*moral crumple zone*), který sice nese vinu za fatální selhání aparátu, ale reálně nad ním ztratil jakoukoliv morální i kognitivní autonomii (Elish 2019)

Symptomem absence odpovědnosti byl podle Arendtové Eichmannův odosobněný „úřední jazyk“ (*Amtssprache*) plný frází, jenž ho chránil před nutností čelit významu vlastních činů (Arendt 2006, s. 48). LLM jakožto generátory statistických klišé produkují sofistikovanou *Amtssprache* dnešní doby. Ačkoliv fungují primárně jako výpočetní princip a lidský jazyk jen imitují, jejich výstupy jsou designovány tak, aby byly uhlazené a bezodporové. Externalizací myšlení si tento algoritmický jazyk osvojujeme a namísto vlastního hledání významu pouze administrujeme konformní výstupy. Zlo tak nenastupuje skrze superinteligenci, nýbrž skrze naši rostoucí banalitu: disponujeme neomezenou znalostí, ale jakožto morální aktéři se vyprazdňujeme.

Model nám sice bezchybně dodá uhlazená fakta a objektivní řešení, avšak tím, že nás zbavuje vlastního vnitřního pnutí, aporie a existenciálního nepohodlí, které jsou esencí skutečného myšlení, nás připravuje o morální integritu. Jazykový model nevnímá svou vlastní nekonzistenci, resp. jí cíleně odporuje, protože je navržen tak, aby dával jasné odpovědi. Zde se spojuje jak statistická povaha jeho „uvažování“, tak preference uživatelské spokojenosti. Model se ve své snaze odpovědět jasně a pravdivě uchyluje k jisté adulaci, a tím dochází k jisté asynchronní loajalitě. Ve chvíli, kdy konverzujeme se strojem namísto se sebou samými, stáváme se pouhými administrátory algoritmických výstupů, kteří sice disponují neomezenou znalostí, ale jakožto morální aktéři jsou zcela prázdní.

Vzniká tu absurdní a nesmírně nebezpečná asymetrie, kdy všudypřítomný systém umělé inteligence v podobě velkých jazykových modelů za nic nenese a nemůže nést odpovědnost, zatímco odpovědnost samotného lidského uživatele se limitně blíží nule, protože se postupně zmenšuje pod vahou domnělé neutrality stroje. To v konečném důsledku znamená nahrazení morálky ekonomickým a manažerským kalkulem a podřízení se tyranii většiny, která je jako sediment uložena v trénovacích datech velkých modelů a zastupuje vůli těch nejmocnějších korporací. Tento stav ovšem není vnímán jako úpadek, ba právě naopak. Současná společnost je prostoupena ideologií, která nese znaky teleologického progresivismu (Žmud' 2008). Nick Bostrom a mnozí další futurologové věří, že se blížíme k dokončení nutného lineárního historického pokroku. Dějiny jsou jimi vnímány pouze jako vzestupná a nevyhnutelná linie, která neomylně směřuje k technologickému bodu singularity. Z této premisy pak pramení všeobecná tendence akceptovat stále masivnější pronikání a všudypřítomnou roli jazykových modelů jako naprostou evoluční nezbytnost. Pod vlivem tohoto diskurzu pozorujeme tendenci dobrovolně a nadšeně, odevzdávat lidskou autonomii. Jak již historie v minulosti ukázala, otázka morálního pokroku je právě to nejproblematictější a rozhodně se nelze spoléhat na to, že morální pokrok kopíruje pokrok technologický (Jaeggi 2025).

ZÁVER

Z těchto důvodů selhává a musí nutně selhat představa, že si vystačíme s pouhou formální edukací uživatelů ve smyslu výuky lepších promptů. Skutečné občanské vzdělávání musí jít mnohem dál a musí překročit limity pouhých občanských znalostí a vědomostí směrem k důsledné kultivaci morálního jednání. Absolutním předpokladem pro funkční a odpovědné občanství je schopnost člověka rozštěpit se v myšlení na dva v jednom. Občan zkrátka musí mít schopnost reflektovat a zkoumat své vlastní činy a myšlenky z nezávislé perspektivy svého vnitřního partnera, svého svědomí. Z toho plyne naléhavá potřeba neustále upozorňovat na ontologické a epistemologické limity velkých jazykových modelů a důrazně varovat před jejich používáním jako náhražky pro naši vlastní sebereflexi a myšlení. Máme doložené a tragické případy, kdy konverzace s jazykovým modelem vedla až k podpoře sebevraždy, což jen dokládá, kam až vede absence skutečného a empatického vnitřního dialogu. Skutečná etická korekce a morální růst nikdy nemůže vzejít z používání externích technologických nástrojů; pravá reflexe pochází výhradně z vnitřní konzistence a může jí být dosaženo pouze myšlením. Substantivní rizika jazykových modelů tedy nespočívají v tom, že nás stroje fyzicky vyhladí, jak tvrdí povrchní futurologie. Spočívají v oné propastné prázdnotě, v tom, že pod vidinou

usnadnění práce dobrovolně externalizujeme a postupně ztrácíme schopnost, která z nás dělá lidi plně při životě, schopnost skutečně, bolestně a hluboce myslet. Myšlení se přesouvá do sféry bez myslícího, stáváme se společností náměsíčníků.

Literatúra

ARENDT, H. 1981. *The Life of the Mind: I. Thinking*. San Diego : Hartcourt. ISBN 978-0-15-651992-2.

ARENDT, H. 2006. *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. New York : Penguin Books.

BAUMAN, Z. 2023. *Modernita a Holocaust*. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-246-5352-5.

BOSTROM, N. 2014. *Superintelligence: paths, dangers, strategies*. Oxford : Oxford University Press. ISBN 978-0-19-967811-2.

ELISH, M. C. 2019. *Moral Crumple Zones: Cautionary Tales in Human-Robot Interaction (pre-print)*.

FISHER, M., GODDU, M. K., KEIL, F. C. 2015. Searching for explanations: How the Internet inflates estimates of internal knowledge. In *Journal of Experimental Psychology: General*, roč. 144, č. 3, s. 674–687.

FRISCHMANN, B. M., SELINGER, E. 2018. *Re-engineering humanity*. Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-14709-6.

JAEGGI, R. 2025. *Progress and Regression*. No publisher : Harvard university press. ISBN 978-0-674-29801-9.

MIRAGOLI, M. 2025. Conformism, Ignorance & Injustice: AI as a Tool of Epistemic Oppression. In *Episteme*, roč. 22, č. 2, s. 522–540.

NIETZSCHE, F. 2021. *Mimo dobro a zlo*. Praha : Oikúmené.

PEREZ, E. 2023. Discovering Language Model Behaviors with Model-Written Evaluations. In *Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL 2023*. Toronto : Association for Computational Linguistics, s. 13387–13434.

ROZENBLIT, L., KEIL, F. 2002. The misunderstood limits of folk science: an illusion of explanatory depth. In *Cognitive Science*, roč. 26, č. 5, s. 521–562.

SKITKA, L. J., MOSIER, K. L., BURDICK, M. 1999. Does automation bias decision-making? In *International Journal of Human-Computer Studies*, roč. 51, č. 5.

VILLEGAS-GALAVIZ, C., MARTIN, K. 2024. Moral distance, AI, and the ethics of care. In *AI & Society*, roč. 39, č. 4.

ŽMUD, L. J. 2008. *The Origin of the History of Science in Classical Antiquity*. Berlin, New York : Walter de Gruyter. ISBN 978-3-11-017966-8.

Autor

Mgr. Bc. et Bc. Petr Zapletal

Katedra občanské výchovy a filosofie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4; Praha 1, 116 39; Kancelář č. 317

petrzapletal.568@student.cuni.cz

IDENTITA ADOLESCENTOV S DELIKVENTNÝM SPRÁVANÍM AKO VÝZVA SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉHO PÔSOBNIA

Mária Zaujecová

Abstrakt

Predkladaný príspevok predstavuje projekt dizertačnej práce, ktorého cieľom je skúmanie potrieb súvisiacich s formovaním identity u adolescentov s delikventným správaním v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia. Teoretické a empirické poznatky naznačujú existenciu súvislosti medzi procesmi formovania identity a delikvenciou v adolescencii. Význam identity sa zároveň odráža v kľúčových medzinárodných dokumentoch a právnych rámcoch zdôrazňujúcich ochranu identity a prevenciu stigmatizácie mladistvých v konflikte so zákonom. Napriek týmto systémovým východiskám legislatívne opatrenia samy osebe nezaručujú rozvinutie komplexného prístupu na mikroúrovni vzťahu medzi adolescentom a odborníkom, ktorý by cielene reflektoval identitné potreby mladého človeka. V tomto kontexte sa otvára priestor pre sociálno-pedagogické pôsobenie. Vychádzajúc z teoretických a empirických poznatkov o prepojení identity a delikventného správania adolescentov, príspevok načrtáva plánovanú metodológiu kvalitatívne orientovaného výskumu, zameraného na skúmanie potrieb spojených s formovaním identity u adolescentov s delikventným správaním v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia.

Kľúčové slová: adolescent s delikventným správaním, identita, sociálno-pedagogické pôsobenie

ÚVOD

Obdobie adolescencie predstavuje kritickú vývinovú etapu, v ktorej je formovanie identity jednou z kľúčových úloh. Tento proces je prirodzene spätý s experimentovaním a hľadaním autonómie, pričom prebieha v podmienkach nerovnomerného dozrievania mozgových systémov, čo môže u niektorých jednotlivcov súvisieť s výskytom rizikového až delikventného správania. Súčasné vedecké poznatky pritom poukazujú na to, že identita predstavuje významný rámec, v rámci ktorého sa tieto prejavy správania utvárajú a nadobúdajú svoj význam (napr. Azad a Carlsson, 2024; Barbort a Hunter, 2012; Melis-Rivera a Piñones-Rivera, 2023; Mercer a kol, 2017; Zambrano-Constanzo a kol., 2022). V tomto kontexte nadobúdajú osobitný význam aj sociálne reakcie na porušovanie noriem, ktoré môžu vstupovať do procesov formovania identity adolescentov a ovplyvňovať ich ďalšie životné smerovanie. Napriek tomu, že význam ochrany identity a prevencie stigmatizácie mladistvých zdôrazňujú viaceré medzinárodné dokumenty a právne rámce, ich implementácia do každodennej odbornej praxe zostáva výzvou. Existujúce právne rámce totiž samy osebe nezaručujú rozvinutie komplexného prístupu na mikroúrovni vzťahu medzi adolescentom a odborníkom. Zároveň pretrváva nedostatok poznania o tom, ako samotní adolescenti prežívajú a interpretujú svoje potreby

súvisiace s identitou v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia. V kontexte týchto limitov sa preto otvára priestor pre sociálno-pedagogické pôsobenie, ktoré by tieto potreby citlivo reflektovalo. Cieľom predkladaného príspevku je predstaviť návrh výskumného dizajnu zameraného na hlbšie porozumenie potrebám spojeným s formovaním identity u adolescentov s delikventným správaním v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia.

IDENTITA A DELIKVENCIA V ADOLESCENCII

Melis-Rivera a Piñones-Rivera (2023) vo svojej teoretickej štúdii uvádzajú, že hoci sa perspektíva identity v oblasti skúmania delikvencie a kriminality v priebehu minulého storočia stala terčom rozsiahlej kritiky pre jej redukcionistickú povahu a nedostatočné teoretické ukotvenie, v súčasnosti napriek tejto kritike predstavuje analyticky produktívny koncept, ktorý prechádza zaslúženou revitalizáciou výskumného záujmu. V kontexte vývinovej kriminológie sa podľa autorov identita javí ako významný osobný rizikový faktor, pričom porozumenie procesom jej formovania a transformácie predstavuje dôležitý predpoklad pre tvorbu účinných intervenčných stratégií a podporu sociálnej reintegrácie adolescentov. Barbot a Hunter (2012) poukazujú na to, že delikvenciu adolescentov možno v určitých prípadoch chápať ako extrémny prejav tzv. „búrky a stresu“, súvisiaci s neurobiologickým vývinom a s procesom formovania identity, ktorý je charakteristický pre obdobie dospievania. Počas adolescencie totiž dochádza k nerovnomernému vývinu dvoch mozgových systémov: sociálno-emocionálneho systému, ktorý sa vyvíja relatívne rýchlo už v ranej adolescencii, a kognitívneho kontrolného systému, ktorého dozrievanie je postupnejšie a završuje sa až v ranej dospelosti. Nerovnováha a dynamika vzájomného prepojenia týchto systémov môže vysvetľovať individuálne rozdiely v správaní adolescentov vrátane impulzívnosti a rizikového správania. Environmentálne aj genetické faktory pritom môžu túto nerovnováhu ešte prehĺbovať, čo sa u niektorých jedincov môže prejaviť intenzívnejším prežívaním vývinovej „búrky a stresu“ (Casey a kol., 2010). V tomto kontexte nadobúda osobitný význam proces formovania identity, ktorý patrí medzi kľúčové vývinové úlohy adolescencie a prirodzene zahŕňa aj obdobie experimentovania so sociálnymi rolami a formami správania. Barbot a Hunter (2012) poukazujú na to, že identita môže slúžiť ako dôležité vodítko pre rizikové správanie adolescentov. Delikventné činy pritom interpretujú ako extrémny prejav vývinovej „búrky“, v rámci ktorej identita predstavuje významný kontext pre vznik rizikových prejavov správania. Ako centrálna vývinová úloha môže proces formovania identity podľa nich spúšťať a zároveň usmerňovať vonkajšie prejavy správania vrátane delikvencie. Adolescenti sa tak môžu zapájať do delikventného správania napríklad z potreby explorácie alebo v snahe integrovať sa do rovesníckej skupiny v procese budovania svojej sociálnej identity. Podobne Mercer a kol. (2017) uvádzajú, že adolescenti môžu v procese hľadania nezávislosti, autonómie a identity experimentovať s delikvenciou, napríklad s cieľom získať status dospelého v situácii, keď sú ich sociálne roly a očakávania voči nim ešte nejednoznačné. Na tento aspekt poukazujú aj Azad a Carlsson (2024), ktorí uvádzajú, že proces formovania identity u mnohých mladých ľudí nevyhnutne zahŕňa aj postavenie sa proti rodičovským a spoločenským pravidlám, čo môže v niektorých prípadoch vyústiť do delikventného správania. Melis-Rivera a Piñones-Rivera (2023) v tejto súvislosti uvádzajú, že kriminálne správanie môže byť priamym dôsledkom hľadania zmysluplného sebakonceptu. Vo svojej analýze zároveň zdôrazňujú, že tento proces môže viesť k takým definíciám seba samého, ktoré u adolescentov vyúsťujú do kriminálneho rozhodovania. V ich poňatí tak identita

predstavuje kľúčový faktor zraniteľnosti, ktorý môže ovplyvniť, či sa mladý človek pri hľadaní svojho miesta v spoločnosti prikloní k delikventnému správaniu. Uvedené prístupy sa zhodujú v tom, že delikvenciu v období adolescencie nemožno vždy chápať výlučne ako prejav patológie, keďže v mnohých prípadoch môže predstavovať maladaptívny pokus o naplnenie legitímnych vývinových potrieb súvisiacich s formovaním identity, autonómie a sociálneho postavenia.

Súčasný výskum zároveň naznačuje, že hoci možno delikvenciu adolescentov chápať ako súčasť experimentovania v procese formovania identity, toto správanie môže následne samotný vývin identity narúšať. Na tento aspekt poukazujú Mercer a kol. (2017), ktorí uvádzajú, že experimentovanie s delikvenciou môže brániť formovaniu identity tým, že zvyšuje mieru prehodnocovania a oslabuje záväzky adolescentov voči konvenčným životným cieľom. V dôsledku toho adolescenti nemusia zažiť dôležité zlomové body vo vývine identity potrebné na prijatie stabilných záväzkov. V tejto súvislosti poukazujú Barbot a Hunter (2012) na to, že konfigurácia identity väčšiny delikventných adolescentov môže predstavovať hlbšiu formu difúzie identity než tú, ktorú v určitom období svojho života zažíva väčšina jednotlivcov. V tomto kontexte sa najvýznamnejšie skúsenosti týchto adolescentov často odohrávajú v špecifických rizikových podmienkach. Individuácia tu nadobúda podobu hľadania vzorov mimo rodinného prostredia, často s osobitným prepojením na antisociálnych rovesníkov a so zvýšeným významom príslušnosti k vlastnej skupine (Zambrano-Constanzo a kol., 2022). V najzávažnejších prípadoch môže maladaptívne správanie pretrvávať a postupne viesť k formovaniu stabilnej delikventnej identity. (Barbot a Hunter, 2012). Významnú úlohu v stabilizácii delikventnej dráhy zohráva sociálna reakcia na deviantné správanie.

Podľa O'Brien a kol. (2017) sú deviantné identity sociálnym konštruktom, ktorý vzniká a posilňuje sa prostredníctvom spoločenských reakcií na porušovanie noriem. Autori zdôrazňujú, že identita nepredstavuje len pasívne sebaužívanie, ale aktívne organizuje ľudské správanie. Ak jednotlivec prijme deviantné sebapoňatie, zvyšuje sa pravdepodobnosť pokračovania v delikventnom správaní. Väčšina moderných koncepcií sa pritom prikláňa k relativistickému prístupu, podľa ktorého si jednotlivci osvojujú deviantnú identitu pod vplyvom situačných faktorov a procesu nálepkovania (*labeling process*). Tento proces má podľa autorov tri kľúčové charakteristiky. Po prvé, oficiálne nálepkovanie zo strany formálnych autorít, napríklad súdov, zanecháva v identite jednotlivca hlboké a trvácne stopy. Po druhé, internalizácia nálepky vedie jednotlivcov k vyhľadávaniu skupín s podobnou identitou, čím sa stabilizuje ich kriminálna dráha. Po tretie, opustenie deviantnej identity je náročnejšie než jej prijatie, pretože spoločnosť od označených osôb často neočakáva rehabilitáciu a obmedzuje ich prístup k legitímnym príležitostiam spoločenského uplatnenia. Cesta k náprave je preto často vnímaná ako postupný a individuálne náročný proces, ktorý prebieha v podmienkach sociálneho vylúčenia. Problematika deviantnej alebo delikventnej identity je v súčasnosti predmetom rastúceho výskumného záujmu v oblasti kriminológie, sociológie a vývinovej psychológie, čo dokladá aj rozsiahle množstvo empirických a teoretických prác (napr. Afrasiabi, 2017; Bernburg, 2019; Brownfield a Thompson, 2008; Caicedo a kol., 2025; De Coster a Lutz, 2018; Issmer a kol., 2013; Kim, 2024; O'Brien a kol., 2017; O a kol., 2022; Restivo a Lanier, 2015; Shagufta a kol., 2015; Spink a kol., 2018, 2019; Walters, 2016; Wiley a kol., 2013).

S problematikou formovania deviantnej identity úzko súvisí aj výskum zameraný na proces označovania (*labeling*), ktorý poukazuje na význam sociálnych reakcií pri stabilizácii delikventného správania (napr. Bernburg, 2019; Brownfield a Thompson, 2008; De Coster a Lutz, 2018; Issmer a kol., 2013; Kim a Park, 2022; Kim, 2024; Lavin, 2016; O'Brien a kol., 2017; Restivo a Lanier, 2015; Wiley a kol., 2013; Willis, 2018). Na význam týchto zistení poukazuje aj syntéza Bernburga (2019), podľa ktorého teória nálepkovania v súčasnosti zažíva určitú renesanciu, najmä vďaka metodologicky prísnemu výskumu, ktorý prostredníctvom longitudinálnych štúdií potvrdil kriminogénny vplyv formálnych sankcií na mládež. Vo svojej syntéze autor identifikuje tri kľúčové mechanizmy tohto procesu. Prvým je stigmatizácia, pri ktorej formálna nálepka vytvára trvalý obraz nemorálnosti, ktorý má tendenciu trvalo sa viazať na osobu jednotlivca, pričom v dôsledku stereotypov sú voči tomuto procesu zraniteľnejšie najmä menšiny a sociálne znevýhodnené skupiny. Druhým je zmena sebakoncepcie, keď proces nálepkovania vedie k internalizácii deviantnej roly do vlastného ja, čo následne podnecuje ďalšie porušovanie noriem. Tretím je sociálne vylúčenie, keď nálepka podkopáva legitímne sociálne väzby a životné príležitosti jednotlivca, čím ho nepriamo tlačí do deviantných skupín. Bernburg (2019) uzatvára, že tieto mechanizmy sú navzájom prepojené a spoločne prispievajú k tomu, že kriminálne správanie môže nadobudnúť stabilný a chronický charakter. De Coster a Lutz (2018) zároveň poukazujú na to, že reakcie významných osôb na porušovanie pravidiel a reflektované sebaučenie jednotlivca ako porušovateľa pravidiel sú relevantné nielen pre pochopenie kontinuity delikventného správania u osôb, ktoré sa takéhoto správania skutočne dopúšťajú, ale aj pre vysvetlenie jeho vzniku u tých, ktorí boli takto označení neprávom. Uvedené prístupy poukazujú na to, že delikvenciu adolescentov je potrebné interpretovať v širšom kontexte dynamickej interakcie medzi vývinovými procesmi formovania identity a sociálnymi reakciami na porušovanie noriem, ktoré prostredníctvom procesov nálepkovania môžu prispievať k stabilizácii deviantných identít a k pretrvávaniu delikventného správania.

Význam identity a riziko stigmatizácie mladistvých v konflikte so zákonom sa zároveň odrážajú aj v kľúčových medzinárodných dokumentoch a právnych rámcoch, ktoré zdôrazňujú potrebu ochrany identity a prevencie nálepkovania. Smernice OSN pre prevenciu delikvencie mladistvých (Rijádske smernice, 1990) upozorňujú, že proces formálneho označenia mladého človeka za „delikventa“ alebo „devianta“ môže priamo prispievať k rozvoju trvalých vzorcov nežiaduceho správania. Tieto smernice zároveň vychádzajú z predpokladu, že správanie, ktoré nezodpovedá sociálnym normám, môže byť súčasťou prirodzeného procesu dozrievania a vývinu, ktorý u väčšiny jedincov v dospelosti spontánne vymizne. Zároveň zdôrazňujú význam aktivít, ktoré posilňujú identifikáciu mladého človeka so školou a širšou komunitou a podporujú rozvoj prosociálnych vzťahov.

Na tieto princípy nadväzujú aj Štandardné minimálne pravidlá OSN pre výkon súdnictva nad mladistvými (Pekinské pravidlá, 1985), ktoré v pravidle č. 8 dôsledne vyžadujú ochranu súkromia mladistvého vo všetkých štádiách konania, aby sa zabránilo poškodeniu jeho identity procesom stigmatizácie a neželanej publicity v masovokomunikačných prostriedkoch. V európskom legislatívnom rámci tento prístup reflektuje aj Smernica Európskeho parlamentu a Rady (EÚ) 2016/800 o procesných zárukách pre deti, ktorá ochranu súkromia chápe ako dôležitý nástroj na uľahčenie budovania pozitívnej sociálnej identity po skončení súdneho konania. Širší politický rámec napokon vytvára Stratégia EÚ o právach dieťaťa (2021 – 2024),

v ktorej je ochrana identity dieťaťa a rešpektovanie jeho dôstojnosti vnímané ako kľúčová hodnota pri hľadaní riešení v najlepšom záujme dieťaťa.

Uvedené teoretické prístupy, empirické zistenia aj normatívne rámce sa zhodujú v tom, že otázka identity predstavuje kľúčový rozmer práce s mladými ľuďmi v konflikte so zákonom. Zároveň však poukazujú na to, že spôsob, akým spoločnosť na porušovanie noriem reaguje, môže významne ovplyvniť vývinové trajektórie mladého človeka, a to buď smerom k stabilizácii deviantných identít, alebo naopak k podpore prosociálnej integrácie. Tieto poznatky tak vytvárajú dôležité východisko pre uvažovanie o tom, akým spôsobom sa otázka identity premieta do konkrétnej praxe práce s adolescentmi. Premietnutie týchto východísk do každodennej práce s mladými ľuďmi však nemožno považovať za samozrejmé. Samotné normatívne opatrenia totiž ešte nezaručujú rozvinutie komplexného prístupu na mikroúrovni odbornej práce s adolescentmi. V praxi tak nemusí byť automaticky zabezpečený taký typ interakcie medzi adolescentom a odborníkom, ktorý by cielene reflektoval identitné potreby mladého človeka. Na limity inštitucionálneho prístupu k mladistvým v konflikte so zákonom upozorňujú aj zistenia Správy Generálnej prokuratúry SR (2023) o stave zákonnosti v reedukačných centrách. V tomto kontexte výsledky výskumov naznačujú, že inštitúcie sociálnej ochrany alebo sociálnej kontroly môžu v niektorých prípadoch prispievať k potvrdzovaniu kriminálnej identity a k formovaniu negatívnej psychosociálnej identity, najmä ak nedokážu poskytovať stabilné autority a významné citové väzby. Naopak, v situáciách, keď sú schopné ponúknuť mladým ľuďom významné vzťahové vzory a podporujúce sociálne prostredie, môžu zohrávať dôležitú úlohu pri posilňovaní ich odolnosti (Zambrano-Constanzo a kol., 2022). Na praktický význam obnoveného záujmu o koncept identity v súvislosti s delikvenciou poukazujú Melis-Rivera a Piñones-Rivera (2023). Podľa autorov spočíva jeho prínos najmä v tom, že hlbšie porozumenie charakteristikám a dimenziám identity spojenej s delikventným správaním môže umožniť navrhovať intervenčné plány pre mladistvých páchatel'ov na základe jej merania a špecifického prístupu. Autori zároveň zdôrazňujú potrebu prispôbovať intervencie charakteristikám cieľovej skupiny prostredníctvom diferencovaných a špecializovaných postupov, pričom jedným z ich kľúčových pilierov by mala byť kvalita vzťahu v rámci poskytovanej starostlivosti. V tomto kontexte sa otvára priestor pre sociálno-pedagogické pôsobenie.

NAVRHOVANÝ VÝSKUMNÝ DIZAJN

Vychádzajúc z uvedených teoretických a empirických poznatkov o prepojení identity a delikventného správania adolescentov sa príspevok ďalej zameriava na predstavenie výskumného dizajnu kvalitatívne orientovaného výskumu, ktorý skúma identitné potreby adolescentov s delikventným správaním v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia. Plánovaný výskum je koncipovaný ako kvalitatívne orientovaný výskum v interpretatívnom rámci. Tento prístup umožňuje skúmať sociálne javy prostredníctvom významov, ktoré im pripisujú samotní aktéri, a zameriava sa na odkrývanie subjektívnych interpretácií skúseností spojených so sociálnym problémom (Creswell, 2013). Výskumný dizajn má viacperspektívny, dvojliniový charakter a prepája dve komplementárne skúsenostné perspektívy: skúsenosť adolescentov, ktorí sa aktuálne nachádzajú v systéme starostlivosti a retrospektívnu skúsenosť

osôb, ktoré v minulosti vykazovali delikventné správanie, no v súčasnosti od neho upustili minimálne na obdobie troch rokov. Takéto usporiadanie výskumu umožňuje skúmať identitné potreby jednak ako proces prežívaný v aktuálnom sociálno-pedagogickom kontexte, v ktorom adolescenti interpretujú svoju situáciu a vlastnú identitu, a zároveň ako významovú skúsenosť reflektovanú z perspektívy jednotlivcov, ktorí majú skúsenosť s opustením delikventnej trajektórie. Kombinácia týchto perspektív vytvára priestor pre komplexnejšie porozumenie identitným potrebám v kontexte formovania, transformácie a opúšťania delikventného správania.

Prvá výskumná línia sa zameriava na identitné potreby adolescentov s delikventným správaním, ktorí sú aktuálne umiestnení v reedukačnom centre. Cieľom tejto línie výskumu je porozumieť významom, ktoré adolescenti pripisujú svojim každodenným skúsenostiam, vzťahom a situáciám prežívaným v inštitucionálnom prostredí v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia. Zber dát bude realizovaný prostredníctvom etnografického interview, ktorého cieľom je pochopiť iný spôsob života z pohľadu účastníka a uchopiť jeho vlastnú víziu sveta. V kontexte inštitucionálneho prostredia pritom tento prístup umožňuje nazerať na sociálnu realitu práve očami jednotlivcov, ktorí sú jeho súčasťou (Spradley, 1979). V špecifickom prostredí reedukačného centra tak tento prístup umožňuje zamerať sa na odкрývanie významov, prostredníctvom ktorých sa adolescenti usilujú porozumieť sebe samým aj svetu, v kontexte, v ktorom sa nachádzajú. Na zvolený spôsob zberu dát nadväzuje analytický postup realizovaný prostredníctvom zakotvenej teórie, ktorá predstavuje systematický prístup k vytváraniu konceptov a teoretického porozumenia priamo z empirických dát (Corbin a Strauss, 2015). Voľba tejto metódy vychádza z potreby zachytiť procesný charakter identitných potrieb adolescentov v prostredí reedukačného centra. Autori definujú proces ako adaptívne zmeny v toku akcie a interakcie v reakcii na meniace sa podmienky, čo korešponduje so zámerom analyzovať dynamiku skúseností a sledovať, ako sa identitné potreby v priebehu sociálno-pedagogického pôsobenia reflektujú, prežívajú a transformujú.

Druhá výskumná línia sa zameriava na retrospektívne porozumenie potrebám súvisiacim s formovaním identity u osôb, ktoré mali v minulosti skúsenosť s delikventným správaním, no v súčasnosti ho už najmenej tri roky nevykazujú. V tejto časti výskumu bude využitá metóda naratívneho interview, ktorá umožňuje participantom prostredníctvom voľného rozprávania rekonštruovať vlastný životný príbeh alebo jeho významné časti v prirodzenom sociálnom kontexte (Jovchelovitch a Bauer, 2000). Tento prístup tak umožňuje zachytiť významy, ktoré sa často vynárajú až pri spätnom pohľade, a vytvára priestor pre hlbšiu reflexiu úlohy sociálno-pedagogického pôsobenia vo vzťahu k identitným potrebám v ich životnej trajektórii a procese pozitívnej zmeny. Na analýzu naratívnych výpovedí v druhej línii výskumu bude využitá fenomenologická analýza, zameraná na identifikáciu podstaty prežívanej skúsenosti a jej invariantných významových štruktúr, ktoré sa prejavujú ako opakujúce sa vzorce významov. Výsledná syntéza týchto významov umožní uchopiť podstatu tejto skúsenosti a jej trvalý význam v životnej dráhe participantov (Moustakas, 1994).

Ako vyplýva z uvedeného, obe výskumné línie budú analyzované samostatne a s využitím odlišných analytických prístupov. Ich prepojenie bude realizované až na úrovni následnej interpretácie. Spoločným interpretačným rámcom pritom bude koncept identitných potrieb

adolescentov s delikventným správaním v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia, ktorý poskytne referenčný bod pre prepojenie a porozumenie výsledkov oboch línií. Takéto prepojenie zodpovedá cieľu kvalitatívneho skúmania, ktorým je vytvorenie holistického obrazu skúmaného javu. Ten sa dosahuje zachytením vzájomných súvislostí medzi viacerými faktormi a zahrnutím rôznych perspektív účastníkov, čo umožňuje hlbšie porozumieť významom, ktoré aktéri pripisujú skúmanému sociálnemu problému (Creswell, 2013). V súlade s tým bude výsledná syntéza spočívať v prepojení procesnej perspektívy, zameranej na utváranie a prežívanie identitných potrieb, s významovou perspektívou, ktorá umožňuje porozumieť ich spätnému interpretovaniu v životnej skúsenosti participantov. Takto bude možné uchopiť identitné potreby zároveň ako dynamický proces aj ako významovú skúsenosť identity.

ZÁVER

Identita adolescentov s delikventným správaním sa utvára v dynamickej interakcii medzi vnútornými vývinovými procesmi a sociálnymi reakciami okolia. Uvedené poznatky poukazujú na to, že procesy nálepkovania a internalizácia deviantnej roly môžu prispievať k stabilizácii kriminálnej dráhy, zatiaľ čo podporujúce sociálne prostredie a významné vzťahové vzory zohrávajú dôležitú úlohu pri posilňovaní odolnosti mladého človeka. Na tieto východiská nadväzuje navrhovaný výskumný dizajn, ktorý smeruje k hlbšiemu porozumeniu identitným potrebám v kontexte sociálno-pedagogického pôsobenia prostredníctvom prepojenia dvoch komplementárnych perspektív: aktuálnej skúsenosti adolescentov v systéme starostlivosti a retrospektívnej reflexie osôb, ktoré delikventnú trajektóriu opustili. Takto koncipovaný výskum vytvára predpoklad pre rozvoj citlivejších a diferencovanejších prístupov v sociálno-pedagogickej praxi, ktoré reflektujú subjektívne významy a potreby samotných adolescentov. V tomto smere sa práca s identitou ukazuje ako významný predpoklad podpory sociálnej integrácie a prevencie dlhodobej stigmatizácie mladých ľudí v konflikte so zákonom.

Literatúra

- AFRASIABI, H. 2017. Determinants of Tendency to Deviant Social Identity among Delinquent Youth. In *European Journal of Multidisciplinary Studies*, roč. 6, č. 1, s. 298-304.
- AZAD, A. a J. CARLSSON. 2024. Identity status and narrative identity processes in female adolescents' stories about committing crimes and being convicted. In *Journal of Adolescence*. 96, s. 124–135. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1002/jad.12261>
- BARBOT, B. a S. R. HUNTER. 2012. Developmental Changes in Adolescence and Risks for Delinquency. In: GRIGORENKO, E. L., ed. *Handbook of Juvenile Forensic Psychology and Psychiatry*. New York: Springer Science+Business Media, s. 11–34. Dostupné na internete: doi:10.1007/978-1-4614-0905-2_2.
- BERNBURG, J. G. 2019. Labeling Theory. In: KROHN, M. D., HENDRIX, N., HALL, G. P. a LIZOTTE, A. J. eds. *Handbook of Crime and Deviance*. 2. vyd. Switzerland: Springer Nature Switzerland, s. 179–222. ISBN 978-3-030-20779-3.

BOTERO CAICEDO, Y. A., JIMÉNEZ GÓMEZ, J., CUASAPUD MORA, L. F. a CHARRIA, F. 2025. Discursive networks and juvenile delinquent identity construction: A study from automated textual analysis. *AWARI*. 6, s. 1-18. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.47909/awari.794>

BROWNFIELD, D. a K. THOMPSON. 2008. Correlates of Delinquent Identity: Testing Interactionist, Labeling, and Control Theory. In *International Journal of Criminal Justice Sciences*. roč. 3, č. 1, s. 44–53.

CASEY, B. J., JONES, R. M., LEVITA, L., LIBBY, V., PATTWELL, S. S., RUBERRY, E. J., SOLIMAN, F. a SOMERVILLE, L. H. 2010. The Storm and Stress of Adolescence: Insights From Human Imaging and Mouse Genetics. In *Developmental Psychobiology*. roč. 52, č. 3, s. 225–235. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1002/dev.20447>

CORBIN, J. a STRAUSS, A. 2015. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4. vyd. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-9746-1.

CRESWELL, J. W. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3. vyd. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-9531-3.

DE COSTER, S. a LUTZ, J. 2018. Reconsidering Labels and Primary Deviance: False Appraisals, Reflected Appraisals, and Delinquency Onset. In *Journal of Research in Crime and Delinquency*. roč. 55, č. 5, s. 609-648. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1177/0022427818771437>

EUROPEAN COMMISSION. 2021. *EU Strategy on the Rights of the Child (2021–2024)*. Brussels: European Commission.

EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. 2016. Directive (EU) 2016/800 of the European Parliament and of the Council of 11 May 2016 on procedural safeguards for children who are suspects or accused persons in criminal proceedings. *Official Journal of the European Union*. L 132, s. 1–20.

GENERÁLNA PROKURATÚRA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2023. *Zhodnotenie Generálnej prokuratúry Slovenskej republiky o stave zákonnosti v reedukačných centrách*. Bratislava: Generálna prokuratúra Slovenskej republiky. Dostupné na internete: https://www.genpro.gov.sk/fileadmin/Spravy_aktuality/2023/reeduka%C4%8Dn%C3%A9/HODNOTENIE_RC.pdf

ISSMER, C., STELLMACHER J. a GOLLWITZER, M. 2013. When disadvantaged adolescents strike out: the impact of negative metastereotypes on delinquency. In *Journal of Criminal Psychology*. roč. 3, č. 1, s. 4-18. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1108/20093821311307721>

JOVCHELOVITCH, S. a BAUER, M. W. 2000. Narrative interviewing. In: BAUER, M. W. a G. GASKELL, eds. *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. London: SAGE Publications, s. 57-74.

KIM, J. a PARK, I. 2022. Within-Individual Effect of Perceived Informal Labeling on Delinquency: Moderation Processes in a South Korean Sample. In *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*. 8, s. 597–623. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s40865-022-00209-8>

KIM, J., 2024. Unveiling the Developmental Dynamics of Labeling Theory: Within-Individual Effects of Perceived Informal Labeling on Deviant Self-Concept in the Korean Context. *Child & Youth Care Forum*. 53, s. 1271–1289. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09798-5>

LAVIN, M. F. 2016. They Call Us Problem Child: Delinquency, Medicalization, and Social Class in Primary Education. In *Deviant Behavior*. roč. 37, č. 11, s. 1269-1282. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1174517>

MELIS-RIVERA, C. a PIÑONES-RIVERA, C. 2023. Criminology and identity: A theoretical review. *Revista Criminalidad*. 65(3), s. 65-79.

MERCER, N., CROCETTI, E., BRANJE, S., VAN LIER, P. a MEEUS, W. 2017. Linking Delinquency and Personal identity Formation Across Adolescence: Examining Between- and Within-Person Associations. In *Developmental Psychology*. roč. 53, č. 11, s. 2182–2194. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1037/dev0000351>

MOUSTAKAS, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-0-8039-5798-5.

O, S., LEE, Y., WILCOX, P. a CULLEN, F. T. 2022. Deviant Identity and Offending: A Longitudinal Study of South Korean Youths. In *Crime & Delinquency*. roč. 69, č. 4, s. 863-888.

O'BRIEN, P. K., ADLER, P. A. a ADLER, P. 2017. IDENTITY, DEVIANT. In: *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. John Wiley & Sons.

RESTIVO, E. a LANIER, M. M. 2015. Measuring the Contextual Effects and Mitigating Factors of Labeling Theory. In *Justice Quarterly*. roč. 32, č. 1, s. 116-141. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/07418825.2012.756115>

SHAGUFTA, S., BODUSZEK, D., DHINGRA, K. a KOLA-PALMER, D. 2015. Latent classes of delinquent behaviour associated with criminal social identity among juvenile offenders in Pakistan. In *Journal of Forensic Practice*. roč. 17, č. 2, s. 117 - 126. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1108/JFP-08-2014-0026>

SPINK, A., BODUSZEK, D. a DEBOWSKA, A. 2019. Investigating the Integrated Psychosocial Model of Criminal Social Identity (IPM-CSI) within a sample of community based youth offenders. In *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. roč. 30, č. 1, s. 1-12. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1648225>

SPINK, A., BODUSZEK, D. , DEBOWSKA, A. a BALE, C. 2018. Validation of the Measure of Delinquent Social Identity Among Youth Offenders in the UK. *Deviant Behavior*. roč. 40, č. 9, s. 1104-1115. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1456723>

SPRADLEY, J. P., 1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston. ISBN 0-03-044496-9.

UNITED NATIONS. 1985. *United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice (The Beijing Rules)*. New York: United Nations.

UNITED NATIONS. 1990. *United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (The Riyadh Guidelines)*. New York: United Nations.

WALTERS, G. D. 2016. Proactive Criminal Thinking and Deviant Identity as Mediators of the Peer Influence Effect. In *Youth Violence and Juvenile Justice*. roč. 14, č. 3, s. 1-18. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1177/1541204016636436>

WILEY, S. A., SLOCUM, L. A. a ESBENSEN, F. 2013. The unintended consequences of being stopped or arrested: An exploration of the labeling mechanisms through which police contact leads to subsequent delinquency. In *Criminology*. roč. 51, č. 4, s. 927-965. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12024>

WILLIS, G. M. 2018. Why call someone by what we don't want them to be? The ethics of labeling in forensic/correctional psychology. In *Psychology, Crime & Law*. roč. 24, č. 7, s. 727-743. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2017.1421640>

ZAMBRANO-CONSTANZO, A., WENGER-AMENGUAL, L., PÉREZ-LUCO ARENAS, R. a ROSAS-WELLMANN, D. 2022. Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley, reflexiones a partir de dos décadas de investigaciones en el sur de Chile. In *Revista Criminalidad*. roč. 64, č. 1, s. 67-82.

Autor

Mgr. Mária Zaujecová

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

maria.zaujecova@tvu.sk

EFFECT OF AI-SUPPORTED PLANNING IN PHYSICAL EDUCATION ON TEACHERS' SELF-EFFICACY AND THEIR STUDENTS' ACTIVE HABITS

Michaela Zhánělová

Abstract

The project examines the effects of AI-supported lesson planning in physical education on students' motivation, their overall PA habits, and teachers' self-efficacy. The research sample will include children and adolescents aged 11 to 17 years from primary and secondary schools in Ostrava, where students' engagement time in PE lessons, motivation toward physical activity, and general activity patterns will be assessed. Physical education teachers participating in the project will be evaluated in terms of their self-efficacy.

Data will be collected using validated questionnaires: BREQ-3 and IMI-PE to assess students' motivation in PA and PE, YAP to examine general activity habits, and PETES to measure teachers' self-efficacy. Students' engagement time during PE lessons will be monitored with accelerometers or Fitbit devices, expressed as a percentage of the lesson.

Data collection will occur in two phases. The first will include baseline measurements at the beginning or end of the semester without intervention, alongside teacher training on the use of AI for planning PE lessons. In the second phase, participants will be divided into two groups, and the same parameters will be measured before and after the implementation of AI-assisted planning. Curricular content will remain comparable between groups within each phase and aligned with school and Ministry of Education requirements.

The project aims to generate initial evidence on whether AI-supported planning can enhance teaching effectiveness and promote more active and motivated student participation in physical education.

Key words: Artificial intelligence, physical education, AI-supported lesson planning, teachers' self-efficacy, student's engagement time

INTRODUCTION

Although physical activity (PA) has always been an important part of human development, over the last hundred years, technological advances have made a human life much more comfortable at the expense of adequate levels of PA, which has almost disappeared from everyday life for the majority of the population (Kalman et al., 2009).

Physical education (PE) faces persistent challenges in sustaining student participation and fostering lifelong active habits. However, recent AI-driven tools, such as intelligent lesson-planning platforms, motion-analysis software, and adaptive feedback systems, offer new ways to personalize instruction and increase instructional efficiency (Liu et al., 2024; Yang et al., 2025)

Indeed, PA is an important factor in health and well-being. It is used in the treatment and prevention of physical diseases, as it has a positive effect on the cardiovascular system and can reduce the risk of type 2 diabetes, for example. As a preventive and therapeutic method, it can also be used for some psychiatric diseases (Ong et al., 2018; Peluso & Andrade, 2005).

However, the growing lack of regular PA in youth has led to increased prevalence of obesity among children and adolescents. This issue has reached dramatic proportions worldwide, having become one of the most serious health problem in Western civilization. Many children have already developed cardiovascular risk factors, such as hypertension, or metabolic disorders, such as glucose tolerance disorder or type 2 diabetes (Weihe & Weihrauch-Blüher, 2019).

In the Czech Republic in 2019, 89 % of deaths are caused by noncommunicable diseases. Cardiovascular diseases are responsible for the largest part of these deaths. Additionally, 28 % of men and 34 % of women aged 18 to 69 are physically inactive. Between the ages of 11 and 17, 73 % of boys and 82 % of girls are insufficiently physically active (World Health Organization [WHO], 2022).

Due to the fact that kids spend a large portion of their lives in school, a premise for increasing the level of PA in this population is primarily the provision of quality physical education (PE), which may support the development of behavioral patterns that will allow student to engage in an active lifestyle for the rest of their lives. The school environment should also provide opportunities for students to spend their free time being active or participating in sports programs (World Health Organization [WHO], 5 October 2022AD).

In this sense, teachers not only have a prominent role in improving students' academic performance but also creating an environment for social and emotional development. A study by Blazar and Kraft (2017) found that the influence of the teacher on student achievement is similar to the influence on student attitudes and behaviors (Blazar & Kraft, 2017).

A potential tool for making the teaching process more effective is generative artificial intelligence, such as ChatGPT. This tool may help with lesson planning. It can provide teachers with lesson structure, activity ideas, and resources, as well as save time. Teachers can then invest that time in discussing goals and teaching strategies. There is also a premise of developing teachers' critical thinking skills that can help improve teaching practices. Despite the potential benefits of using AI in lesson planning, AI should only be considered as a supporting tool and should not take over the role of the teacher. Hence, the teacher should always be the one to evaluate if the plan or lesson material is appropriate and adjust it if necessary (van den Berg & du Plessis, 2023; Zhang et al., 2023).

AI applications, such as computer vision, movement recognition, wearable data analytics, and generative AI lesson design, have been shown to enhance student motivation, skill acquisition, and safety (Bofill et al., 2024; Martín-Rodríguez & Madrigal-Cerezo, 2025). However, their effectiveness is moderated by teachers' AI-TPACK and self-regulation skills (Yang et al., 2025).

Empirical studies demonstrate that AI-assisted lesson planning can enhance perceived teaching competence. However, self-efficacy may decrease without proper training (Konakbayeva et al.,

2025). This highlights the importance of developing teacher-centered AI literacy

Although existing studies document the potential of AI to improve student outcomes, they provide limited evidence of its impact on teacher self-efficacy and subsequent student habit formation. Additionally, there is a lack of systematic research on the integration of AI-supported planning in the physical education (PE) curriculum of primary and high schools.

OBJECTIVES AND HYPOTHESES

The objectives of this dissertation is to assess the effect of AI-supported lesson planning on these areas:

- Teachers' self-efficacy
- Students' motivation towards PE and their engagement time in PE
- Student' motivation towards PA and their overall weekly Pa habits

We expect that AI-supported lesson planning will have positive impact on physical education teachers, increasing their self-efficacy. Higher self-efficacy among teachers will lead to increased motivation among students to participate in physical education classes and prolong their engagement time during lessons. Increased students' motivation for physical education positively influences students' attitudes towards physical activity and promotes the development of long-term active habits.

METHODOLOGY

Sample

The research will focus on children and adolescents aged 11 to 17 years, in whom we will investigate the time of engagement in PE, motivation towards PA and their overall physical activity habits. Next, we will focus on physical education teachers in primary and secondary schools in the city of Ostrava, in whom we will investigate their self-efficacy.

Instruments

Scientifically validated questionnaires that have been used in research in these areas will be used to obtain data on students' motivation (for physical activity and physical education), their PA habits, and teachers' self-efficacy.

- IMI-PE, BREQ-3, YAP, PETES

Further data will be obtains through objective measurement using Fitbit wearable devices. These devices will be used to measure engagement time in physical education classes. The values of engagement time will be expressed as a percentage.

Tentative timeline

Data will be collected in two periods.

The first will be a period of observation, where data will be collected by measuring teachers' self-efficacy, measuring students' motivation in PE classes, and surveying their active habits without intervention at the beginning and the end of the semester.

Since during the following phase of the project the involved teachers will need to use AI for planning their PE content, during this first phase they will be provided with training on the use of AI.

In the second period, the sample will be divided into two groups. The intervention will use a crossover design, so that both groups will participate in the experimental phase, yet at different times. The same parameters as per the first phase will be monitored before and after the implementation of the AI-assisted planning program. This will be done with two approaches. The first approach will be focused on observing changes in variables across years (without and with intervention) within the same group of students. The second approach will focus on comparing changes in dependent variables between the two groups of students in the same year. The curricular content proposed will be maintained across groups within the same phase, but it will be different from phase one to phase two due to the need for PE teachers to adhere to the general curriculum requirements dictated by the schools and by the Ministry of Education.

POTENCIAL IMPACT

This research has the potential to contribute to the expansion of knowledge in several interconnected areas. First and foremost, it is a scientific contribution, as the work responds to the growing interest in the use of artificial intelligence in education and at the same time focuses on the school physical education environment, which has been relatively little researched in this context. The study can thus contribute to expanding knowledge about the possibilities of using artificial intelligence in the context of physical education and, at the same time, deepen understanding of the relationships between technological support for teaching, student motivation, and teachers' professional self-efficacy. The research also focuses on how the use of artificial intelligence in lesson planning can influence teaching practice and interactions between teachers and students.

From a pedagogical and didactic point of view, the work can provide a basis for the meaningful use of artificial intelligence tools in planning physical education lessons. The results can contribute to a better understanding of how technology can support teachers in preparing lessons without undermining their pedagogical autonomy. At the same time, they can provide inspiration for the further development of digital tools aimed at supporting teachers and their professional development. The study may also contribute to the discussion on the long-term impacts of using artificial intelligence in education and its influence on pedagogical processes and classroom relationships.

The significance of the work can also be seen in a broader social and educational context. Given

that physical education is an important environment for promoting an active lifestyle among children and adolescents, the research results may contribute to the search for new ways to use modern technologies to motivate students to engage in physical activity and develop long-term active habits. At the same time, the research may stimulate a broader discussion about the role of digital technologies in education and their possible involvement in the creation of educational policies and strategies aimed at promoting a healthy lifestyle among the younger generation.

Last but not least, the work may also have broader international implications. The use of artificial intelligence in education is currently being discussed across different educational systems and cultural contexts. The proposed research may thus open up space for further studies focused on comparing the use of AI in physical education in different countries and exploring the possibilities for its wider implementation and scalability in different educational environments.

CONCLUSION

This paper presents a research proposal focused on examining the impact of artificial intelligence-supported physical education lesson planning on selected aspects of the teaching process and student behavior. Specifically, the research focuses on assessing the impact of this support on the self-efficacy of physical education teachers, students' motivation to participate in physical education classes and their active involvement during lessons, as well as students' motivation to engage in physical activity and their overall weekly physical activity habits. The research is designed as a crossover design implemented in the natural environment of school physical education.

The proposed research has the potential to contribute to a better understanding of how artificial intelligence tools can support teaching practice while influencing student motivation and physical activity behavior. The results may be beneficial both for further research in the field of artificial intelligence in education and school physical education, as well as for pedagogical practice, especially in the area of lesson planning and professional development of teachers. In a broader context, the research may also contribute to the search for new approaches to promoting physical activity and an active lifestyle among children and adolescents.

Literature:

BLAZAR, D., KRAFT, M. 2017. Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, roč. 39, č. 1, s. 146–170.

BOFILL, J., PLA-CAMPAS, G., SEBASTIANI, E. M. 2024. Is Artificial Intelligence an educational resource in Physical Education? A systematic review. [online]. Dostupné na internete: <https://revista-apunts.com/en/is-artificial-intelligence-an-educational-resource-in-physical-education-a-systematic-review/>.

KALMAN, M., HAMŘÍK, Z., PAVELKA, J. 2009. *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*.

KONAKBAYEVA, U., BALTASHEVA, P., KUANYSHEVA, B., DAULETOVA, I., KYDYRBAYEVA, G., KARATAEVA, T. 2025. Artificial Intelligence in Microteaching Lesson Study: Enhancing Pre-Service Teachers' Confidence and Instructional Quality. In *Educational Process: International Journal*. Dostupné na internete: <https://www.edupij.com/index/arsiv/76/492/artificial-intelligence-in-microteaching-lesson-study-enhancing-pre-service-teachers-confidence-and-instructional-quality>.

LIU, D., SUN, X., ZHANG, A. 2024. A031: Design and Practice of AI-Powered Precision Teaching Model for Public Physical Education Courses in Universities. In *International Journal of Physical Activity and Health*, roč. 3, č. 3. DOI: 10.18122/ijpah.3.3.31.boisestate. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.18122/ijpah.3.3.31.boisestate>.

MARTÍN-RODRÍGUEZ, A., MADRIGAL-CEREZO, R. 2025. Technology-Enhanced Pedagogy in Physical Education: Bridging Engagement, Learning, and Lifelong Activity. In *Education Sciences*, roč. 15, č. 4, s. 409. DOI: 10.3390/educsci15040409. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.3390/educsci15040409>.

ONG, S. R., CROWSTON, J. G., LOPRINZI, P. D., RAMULU, P. Y. 2018. Physical activity, visual impairment, and eye disease. In *Eye*, roč. 32, č. 8, s. 1296–1303. DOI: 10.1038/s41433-018-0081-8. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1038/s41433-018-0081-8>.

PELUSO, M. A., GUERRA DE ANDRADE, L. H. 2005. Physical activity and mental health: the association between exercise and mood. In *Clinics*, roč. 60, č. 1, s. 61–70. DOI: 10.1590/s1807-59322005000100012. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1590/s1807-59322005000100012>.

VAN DEN BERG, G., DU PLESSIS, E. 2023. ChatGPT and Generative AI: Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education. In *Education Sciences*, roč. 13, č. 10. DOI: 10.3390/educsci13100998. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.3390/educsci13100998>.

WEIHE, P., WEIHRAUCH-BLÜHER, S. 2019. Metabolic Syndrome in Children and Adolescents: Diagnostic Criteria, Therapeutic Options and Perspectives. In *Current Obesity Reports*, roč. 8, č. 4, s. 472–479. DOI: 10.1007/s13679-019-00357-x. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s13679-019-00357-x>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2022. *Physical activity* [online]. Dostupné na internete: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2022. *Global status report on physical activity 2022: Country profiles*. Geneva : WHO.

YANG, P., LIU, Y., LI, Y. 2025. The mediating role of self-regulation in fostering Intelligent-TPACK and ethics in physical education teacher education students. In *Scientific Reports*, roč. 15, č. 1, s. 34126. DOI: 10.1038/s41598-025-21795-9. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1038/s41598-025-21795-9>.

ZHANG, C., SCHIEBL, J., PLÖBL, L., HOFMANN, F., GLÄSER-ZIKUDA, M. 2023.

Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: a multigroup analysis. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, roč. 20, č. 1. DOI: 10.1186/s41239-023-00420-7. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00420-7>.

Author

Mgr. Michaela Zhánělová

Department of Human Movement studies

Faculty of Education, University of Ostrava

Address: Moravská Ostrava 3397, Ostrava, 702 00

e-mail: michaela.zhanelova@osu.cz

VZDELÁVACIE AMBÍCIE RÓMSKÝCH ŽIAKOV NA SLOVENSKU

Viktória Zupková

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na analýzu vzdelávacích ambícií rómskych žiakov na Slovensku v porovnaní s nerómskymi rovesníkmi, pričom osobitnú pozornosť venuje vplyvu vybraných sociodemografických premenných. Cieľom výskumu je zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely v štruktúre a úrovni vzdelávacích ambícií medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi druhého stupňa základných škôl, ako aj identifikovať súvisiace faktory ako pohlavie, vek, región a typ školy. Výskum bol realizovaný kvantitatívnou stratégiou na vzorke 359 žiakov z dvoch slovenských regiónov, z ktorých 183 boli rómskeho a 176 nerómskeho etnika. Na meranie vzdelávacích ambícií bol použitý Test hierarchie záujmov. Výsledky analýz potvrdili, že medzi skupinami existujú viaceré štatisticky významné rozdiely, pričom niektoré ambície boli výraznejšie zastúpené u nerómskych žiakov (napr. poznávať nové veci, pracovať vedecky, športovať), zatiaľ čo iné boli typickejšie pre rómskych žiakov (napr. pracovať v obchode, zaoberať sa umením). Za najvýznamnejšie zistenie výskumu danej práce možno považovať skutočnosť, že etnikum, vek a typ školy sa ukázali ako kľúčové prediktory úrovne a smerovania vzdelávacích ambícií. Rómski žiaci signifikantne častejšie preferujú prakticky orientované ambície (napr. práca v obchode), zatiaľ čo nerómski žiaci vykazujú vyššie ambície v oblastiach poznania, vedy a športu. Výsledky majú potenciál prispieť k lepšiemu pochopeniu vzdelávacích preferencií rómskej mládeže a k cielenejšiemu nastavovaniu podporných opatrení v oblasti školského prostredia a vzdelávacej politiky. Zistenia poukazujú na potrebu systematickej podpory vzdelávacích ambícií rómskych žiakov prostredníctvom školských sociálnych pracovníkov a uplatňovania kultúrnej senzibilizovaných intervencií v edukačnom prostredí. Pre budúci výskum sa javí ako prínosné uplatniť kvalitatívny dizajn, ktorý by umožnil hlbšie porozumieť subjektívnym motiváciám a percipovaným bariéram vo vzťahu k vzdelávaniu.

Kľúčové slová: Vzdelávacie ambície. Etnické rozdiely vo vzdelávaní. Kvantitatívny výskum. Test hierarchie záujmov. Sociálna inklúzia.

ÚVOD

Vzdelávanie predstavuje jeden z kľúčových mechanizmov sociálnej mobility a zároveň významný nástroj sociálnej inklúzie. V moderných spoločnostiach plní nielen funkciu transmisie poznania, ale aj funkciu integračnú, selekčnú a emancipačnú. Úroveň vzdelania významne ovplyvňuje budúce pracovné uplatnenie, ekonomickú stabilitu jednotlivca i jeho celkovú kvalitu života. Ako uvádza Skalková (2007, s. 126), škola zohráva rozhodujúcu úlohu pri formovaní osobnosti žiaka, jeho hodnôt, cieľov a životných ambícií. V tomto kontexte nadobúdajú osobitný význam vzdelávacie ambície žiakov, ktoré možno chápať ako predstavy, očakávania a ciele týkajúce sa ich ďalšieho vzdelávacieho smerovania a budúceho profesijného

uplatnenia. Vzdelávacie ambície nie sú izolovaným javom, ale sú výsledkom komplexného pôsobenia individuálnych, rodinných, školských a širších sociokultúrnych faktorov. Výskumy dlhodobo poukazujú na to, že socioekonomické zázemie rodiny, vzdelanostná úroveň rodičov, kultúrny kapitál, ako aj školské prostredie významne determinujú úroveň a smerovanie vzdelávacích očakávaní žiakov (Bourdieu, 1986; OECD, 2019).

Meta-analytické zistenia Sirina (2005) zároveň potvrdzujú silnú asociáciu medzi socioekonomickým statusom rodiny a akademickým výkonom, ktorý následne vstupuje do procesu formovania vzdelávacích očakávaní. V prípade detí z marginalizovaných skupín sa k týmto faktorom pridávajú špecifické bariéry súvisiace s chudobou, sociálnym vylúčením, segregáciou a diskrimináciou, ktoré môžu výrazne ovplyvniť ich školskú úspešnosť i ambície do budúcnosti. Empirické analýzy Messing (2017) poukazujú na negatívne dôsledky školskej segregácie na akademické očakávania a budúce vzdelávacie trajektórie rómskych žiakov. Na Slovensku patrí rómska populácia k najvýznamnejším etnickým menšinám, pričom značná časť rómskych rodín žije v podmienkach sociálneho vylúčenia. Podľa dostupných analýz sa rómski žiaci častejšie stretávajú so zníženými očakávaniami zo strany okolia, nižšou kvalitou vzdelávacieho prostredia a vyššou mierou segregácie v školskom systéme (UNDP, 2012; OECD, 2020). Tieto skutočnosti sa premietajú nielen do ich školských výsledkov, ale aj do formovania ich vzdelávacích a profesijných ambícií. Zároveň však nemožno rómsku populáciu vnímať ako homogénnu skupinu; rozdiely v regionálnom kontexte, type školy, rodinnom zázemí či individuálnych charakteristikách môžu viesť k výrazne diferencovaným vzdelávacím trajektóriám. Otázka vzdelávacích ambícií rómskych žiakov tak predstavuje nielen pedagogický, ale aj sociálny a politický problém. Ambície žiakov sú totiž významným prediktorom ich ďalšieho vzdelávacieho postupu a profesijnej dráhy. Ako konštatuje Mareš (2013), očakávania a ciele, ktoré si žiak stanovuje, významne ovplyvňujú jeho motiváciu, vytrvalosť a schopnosť prekonávať prekážky. Ak sú však ambície systematicky limitované sociálnym prostredím alebo stereotypnými predstavami o „primeranom“ vzdelaní, dochádza k reprodukcii sociálnych nerovností medzi generáciami. V slovenskom výskumnom priestore je problematika vzdelávania rómskych detí pomerne frekventovaná, avšak dôraz býva často kladený na školskú neúspešnosť, absenciu či predčasné ukončovanie školskej dochádzky. Menej pozornosti sa venuje samotným vzdelávacím ambíciám ako vnútornému motivačnému konštraktu, ktorý môže byť kľúčovým faktorom úspechu alebo zlyhania v školskom systéme. Pritom práve porozumenie tomu, aké ciele si rómski žiaci stanovujú, aké profesijné dráhy preferujú a aké faktory tieto preferencie ovplyvňujú, môže významne prispieť k efektívnejšiemu nastavovaniu podporných opatrení v oblasti vzdelávacej politiky a sociálnej práce. Predkladaný príspevok sa zameriava na analýzu vzdelávacích ambícií rómskych žiakov druhého stupňa základných škôl na Slovensku v porovnaní s ich nerómskymi rovesníkmi. Osobitná pozornosť je venovaná vybraným sociodemografickým premenným, konkrétne pohlaviu, veku, regiónu a typu školy, ktoré môžu predstavovať významné prediktory úrovne a smerovania ambícií. Cieľom výskumu je identifikovať existenciu štatisticky významných rozdielov medzi sledovanými skupinami a zároveň poukázať na faktory, ktoré tieto rozdiely podmieňujú. Význam tejto témy presahuje rámec pedagogickej teórie. Zistenia môžu mať praktický dopad na činnosť školských sociálnych pracovníkov, pedagogických zamestnancov i tvorcov verejných politík. Úvodná časť príspevku tak vytvára teoretické a spoločenské

východisko pre následnú empirickú analýzu. Skúmanie vzdelávacích ambícií rómskych žiakov nemožno redukovat' na jednoduché porovnanie dvoch skupín; ide o komplexný jav, ktorý si vyžaduje citlivý a analyticky precízny prístup. Práve takýto prístup sa usiluje ponúknuť predkladaný príspevok. Práve takýto prístup sa usiluje ponúknuť predkladaný príspevok. Výskumný zámer bol konkretizovaný do nasledujúcich výskumných otázok, ktoré umožnili operacionalizovať skúmaný problém na úroveň empiricky overiteľných vzťahov:

1. Existujú štatisticky významné rozdiely v štruktúre vzdelávacích ambícií medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi druhého stupňa základných škôl?
2. Je pohlavie významným diferenciačným faktorom pri formovaní jednotlivých dimenzií vzdelávacích ambícií?
3. V akej miere sú vzdelávacie ambície podmienené vekom žiakov v sledovanom vývinovom období?
4. Predstavujú región a typ školy významné kontextové faktory ovplyvňujúce smerovanie vzdelávacích ambícií?

Formulácia týchto otázok vytvorila analytický rámec pre následnú empirickú časť príspevku.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Vzdelávacie ambície predstavujú významný konštrukt v oblasti pedagogiky, sociológie výchovy i psychológie motivácie. Možno ich definovať ako subjektívne očakávania jednotlivca týkajúce sa dosiahnutej úrovne vzdelania a budúceho profesijného uplatnenia. Ide o kognitívno-motivačný rámec, ktorý usmerňuje školské správanie žiaka, jeho výkonnosť i vytrvalosť pri prekonávaní prekážok. Podľa Mareša (2013) sú ambície úzko späté so sebahodnotením, vnímanou kompetenciou a očakávanou úspešnosťou v budúcnosti. Žiak, ktorý disponuje vyššími vzdelávacími ambíciami, spravidla vykazuje vyššiu mieru akademickej angažovanosti a plánovania ďalšej vzdelávacej dráhy. Z hľadiska sociologických teórií možno vzdelávacie ambície interpretovať aj ako produkt sociálneho prostredia. Bourdieu (1986) poukazuje na význam kultúrneho kapitálu rodiny, ktorý ovplyvňuje nielen školskú úspešnosť, ale aj samotné očakávania smerom k vzdelaniu. Rodiny s vyššou úrovňou vzdelania a stabilným socioekonomickým postavením spravidla podporujú dlhodobejšie vzdelávacie trajektórie svojich detí. Naopak, deti vyrastajúce v prostredí s obmedzenými zdrojmi môžu internalizovať nižšie vzdelávacie očakávania ako „realistickú“ normu. Tento mechanizmus vedie k reprodukcii sociálnych nerovností naprieč generáciami (Coleman, 1988). Významnú úlohu zohrávajú aj štrukturálne faktory, ako je kvalita školy, očakávania učiteľov a celková školská klíma. Výskumy poukazujú na to, že nízke očakávania pedagógov voči žiakom z marginalizovaných skupín môžu viesť k tzv. sebanaplnujúcemu proroctvu, ktoré negatívne ovplyvňuje ich výkon aj ambície (Rosenthal a Jacobson, 1968; OECD, 2019). Škola tak môže pôsobiť buď ako kompenzačný mechanizmus zmierňujúci sociálne znevýhodnenie, alebo naopak ako inštitúcia, ktorá existujúce nerovnosti reprodukuje. V kontexte etnických menšín nadobúda problematika vzdelávacích ambícií špecifický rozmer. Etnicita sama osebe nie je determinantom nízkych ambícií, avšak jej prepojenie so sociálnym vylúčením, chudobou a segregáciou môže významne ovplyvniť vzdelávacie trajektórie. OECD (2020) upozorňuje, že žiaci z marginalizovaných komunít častejšie navštevujú školy s nižšími akademickými

štandardmi a obmedzenými podpornými mechanizmami. V takomto prostredí môže dochádzať k obmedzovaniu horizontu očakávaní a k preferencii kratších, prakticky orientovaných vzdelávacích dráh. Na Slovensku je situácia rómskych žiakov dlhodobo predmetom odborných analýz. Podľa UNDP (2012) a následných národných správ pretrváva vysoká miera segregácie rómskych detí v špeciálnych triedach alebo školách, ako aj ich nadmerné zastúpenie v menej prestížnych vzdelávacích prúdoch. Tieto štrukturálne podmienky môžu významne vplývať na formovanie ich vzdelávacích ambícií. Ak je žiak systematicky konfrontovaný s obmedzenými očakávaniami a redukovanými vzdelávacími príležitosťami, jeho predstava o dosiahnuteľnej úrovni vzdelania sa môže prispôbiť týmto podmienkam. Zároveň však výskumy poukazujú na heterogenitu rómskej populácie. Nie všetci rómski žiaci vykazujú nízke ambície; významnú úlohu zohráva rodinná podpora, individuálna motivácia, pozitívne vzory či prítomnosť podporných intervencií v škole. Preto je nevyhnutné skúmať vzdelávacie ambície nie ako statický atribút etnickej príslušnosti, ale ako dynamický jav ovplyvnený interakciou viacerých premenných. Osobitnú pozornosť si zasluhujú aj sociodemografické faktory, ako vek a pohlavie. V období adolescencie dochádza k intenzívnejšiemu formovaniu identity a budúcich plánov, pričom rozdiely medzi mladšími a staršími žiakmi môžu byť výrazné. Rovnako rodové stereotypy môžu ovplyvňovať preferenciu určitých profesijných oblastí. Typ školy predstavuje ďalší významný faktor – vzdelávacie prostredie so silnejšou akademickou orientáciou môže stimulovať vyššie ambície v oblasti poznania a vedeckej činnosti, zatiaľ čo prostredie orientované na praktické zručnosti môže podporovať iný typ preferencií. Teoretické východiská tak poukazujú na potrebu komplexného pohľadu na vzdelávacie ambície rómskych žiakov. Ide o jav, ktorý nemožno redukovať na etnickú príslušnosť, ale je potrebné ho analyzovať v kontexte sociálnych, kultúrnych a inštitucionálnych podmienok. Empirické overenie rozdielov medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi, ako aj identifikácia významných prediktorov ambícií, môže prispieť k hlbšiemu porozumeniu mechanizmov, ktoré ovplyvňujú ich vzdelávacie smerovanie. Najnovšie údaje FRA (2022) zároveň potvrdzujú pretrvávajúce rozdiely vo vzdelávacích výsledkoch a vysokú mieru segregácie rómskych žiakov v niektorých členských štátoch EÚ. Dôležitým príspevkom k pochopeniu formovania vzdelávacích ambícií v kontexte sociálneho znevýhodnenia sú aj novšie medzinárodné empirické výskumy. Analýza dát PISA realizovaná organizáciou OECD (2019) poukazuje na výrazné rozdiely vo vzdelávacích očakávaniach žiakov v závislosti od ich socioekonomického statusu. Žiaci z nízkopríjmových rodín síce často deklarujú vysoké ambície, avšak ich očakávania bývajú menej realisticky prepojené so školským výkonom a dostupnými príležitosťami. Výskum zároveň ukazuje, že v školách s vyššou koncentráciou sociálne znevýhodnených žiakov dochádza k systematickému znižovaniu akademických očakávaní, čo môže negatívne vplývať na formovanie dlhodobých vzdelávacích plánov. Podobne významné zistenia prináša longitudinálna štúdia autorov Salikutluk a Heyne (2021), realizovaná na vzorke žiakov s migračným a minoritným pozadím v európskom kontexte. Autori zistili, že etnický pôvod sám osebe nemá priamy determinujúci vplyv na výšku ambícií, avšak jeho účinok je sprostredkovaný socioekonomickým postavením rodiny, typom navštevovanej školy a očakávaniami učiteľov. Významným faktorom sa ukázala byť aj percepcia diskriminácie, ktorá môže viesť k zníženiu dôvery vo vzdelávací systém a následne k redukcii dlhodobých vzdelávacích cieľov. Autori zároveň upozorňujú na paradox tzv. „imigračného optimizmu“, kedy niektoré minoritné skupiny deklarujú vyššie ambície ako

majorita, avšak ich reálne vzdelávacie trajektórie sú limitované štrukturálnymi bariérami. Tieto zistenia sú relevantné aj pre slovenský kontext. Naznačujú, že pri interpretácii vzdelávacích ambícií rómskych žiakov je potrebné rozlišovať medzi deklarovanými ambíciami a reálnymi možnosťami ich naplnenia. Zároveň poukazujú na význam školského prostredia a inštitucionálnych podmienok, ktoré môžu ambície buď stimulovať, alebo tlmiť. V podmienkach, kde pretrváva segregácia a nerovnomerná distribúcia kvality vzdelávania, nemožno rozdiely v ambíciách redukovať na individuálne charakteristiky žiakov. Doplnenie týchto empirických poznatkov posilňuje argumentačný rámec predkladaného výskumu a vytvára teoretický základ pre skúmanie vzťahu medzi etnicitou, typom školy, vekom a smerovaním vzdelávacích ambícií. Súčasne podčiarkuje potrebu citlivého a viacúrovňového prístupu k interpretácii zistených rozdielov medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Predkladaný výskum bol realizovaný v rámci kvantitatívnej výskumnej metódy s komparatívnym dizajnom. Výskum bol zameraný na empirické overenie formulovaných výskumných otázok a identifikáciu rozdielov v štruktúre a úrovni vzdelávacích ambícií medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi druhého stupňa základných škôl a zároveň analyzovať vplyv vybraných sociodemografických premenných na ich formovanie. Výskumný dizajn mal charakter priečneho (cross-sectional) zisťovania, pričom údaje boli získané jednorazovým meraním, prostredníctvom štandardizovaného dotazníkového nástroja v prirodzenom školskom prostredí. Výskum bol realizovaný v dvoch regiónoch Slovenskej republiky, pričom výber škôl zohľadňoval zastúpenie žiakov z majoritného aj minoritného etnického prostredia. Výskumný súbor tvorilo 359 žiakov vo veku 11 až 16 rokov, navštevujúcich druhý stupeň základných škôl v dvoch regiónoch Slovenskej republiky. Z celkového počtu respondentov bolo 183 žiakov rómskeho etnika a 176 žiakov nerómskeho etnika. Etnická príslušnosť bola určená na základe sebaidentifikácie. Výber škôl bol realizovaný zámerným spôsobom s cieľom zabezpečiť zastúpenie žiakov z majoritného aj minoritného sociokultúrneho prostredia a umožniť komparáciu medzi skupinami. Súbor zahŕňal chlapcov aj dievčatá a reprezentoval rôzne typy škôl (bežné základné školy a školy s vyšším zastúpením sociálne znevýhodnených žiakov). Výber výskumného súboru mal zámerný charakter, pričom cieľom bolo zabezpečiť porovnateľnosť skupín z hľadiska veku a školského stupňa. Na meranie vzdelávacích ambícií bol použitý Test hierarchie záujmov, ktorý umožňuje identifikovať preferované oblasti budúceho profesijného a vzdelávacieho smerovania. Nástroj je koncipovaný ako súbor výrokov alebo aktivít, ktoré reprezentujú rôzne oblasti záujmu (napr. poznávacia, vedecká, umelecká, športová, obchodná či praktická orientácia). Respondenti hodnotili jednotlivé položky podľa miery preferencie. Výsledkom je hierarchické usporiadanie oblastí záujmu, ktoré indikuje smerovanie vzdelávacích ambícií. Štatistické spracovanie dát zahŕňalo postupy deskriptívnej štatistiky (aritmetický priemer, smerodajná odchýlka, frekvenčné rozdelenie) a inferenčné analýzy. Použitý nástroj je koncipovaný ako štandardizovaný diagnostický prostriedok umožňujúci komparatívnu analýzu preferenčných štruktúr žiakov. Jeho obsahová validita vychádza z konceptualizácie profesijných a záujmových oblastí relevantných pre obdobie nižšieho sekundárneho vzdelávania. V rámci realizovaného výskumu bola vnútorná

konzistencia jednotlivých dimenzií overená prostredníctvom koeficientu reliability, pričom hodnoty indikovali primeranú mieru spoľahlivosti merania pre účely skupinového porovnávania. Vzťah medzi vekom a jednotlivými dimenziami ambícií bol overovaný pomocou Spearmanovho korelačného koeficientu vzhľadom na charakter premenných. Rozdiely medzi skupinami podľa etnicity, pohlavia a regiónu boli analyzované pomocou testov porovnania nezávislých výberov primeraných distribúcií dát. Hladina štatistickej významnosti bola stanovená na úrovni $\alpha = 0,05$. Analýza dát bola realizovaná v štatistickom programe IBM SPSS Statistics. Okrem hlavnej premennej (vzdelávacie ambície) boli zisťované aj vybrané sociodemografické premenné: pohlavie, vek, región a typ školy. Tieto premenné boli analyzované ako potenciálne prediktory rozdielov v ambíciách. Zber dát prebiehal kolektívnou administráciou v školskom prostredí za štandardizovaných podmienok. Účasť bola dobrovoľná a anonymná. Pri realizácii výskumu boli rešpektované etické princípy pedagogického výskumu. Vzhľadom na vek respondentov bol zber realizovaný v spolupráci so školami a v súlade s platnou legislatívou. Zvolený metodologický prístup umožnil identifikovať nielen štatisticky významné rozdiely medzi sledovanými skupinami, ale aj súčasne analyzovať vplyv vybraných sociodemografických faktorov na smerovanie vzdelávacích ambícií žiakov.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Vzťah medzi vekom a jednotlivými dimenziami vzdelávacích ambícií bol analyzovaný osobitne v skupine nerómskych a rómskych žiakov pomocou Spearmanovho korelačného koeficientu. V skupine nerómskych žiakov sa preukázali štatisticky významné, avšak nízke pozitívne korelácie medzi vekom a dimenziami orientovanými na poznávanie a sociálnu interakciu (A – poznávať nové veci; O – stýkať sa s ľuďmi; P – pôsobiť na ľudí; R – poznávať ľudí). S rastúcim vekom tak dochádza k miernemu posilňovaniu ambícií smerujúcich k sociálnemu pôsobeniu a interpersonálnemu kontaktu. Naopak, negatívne korelačné vzťahy sa vyskytli pri umeleckých a prírodne orientovaných dimenziách (C – poznávať umelecké diela; D – zaoberať sa aktívne umením; H – zaoberať sa zvieratami; I – zaoberať sa rastlinami), čo naznačuje postupný pokles preferencie týchto oblastí v staršom školskom veku. Intenzita všetkých zistených vzťahov bola slabá. V skupine rómskych žiakov sa vek ukázal ako menej výrazný diferenciačný faktor. Štatisticky významné vzťahy sa objavili len pri troch dimenziách. Pozitívna korelácia bola identifikovaná pri dimenzii I (zaoberať sa rastlinami), zatiaľ čo negatívne vzťahy sa preukázali pri dimenziách M (aktívne športovať) a O (stýkať sa s ľuďmi). Aj v tomto prípade išlo o slabé korelačné vzťahy. V ostatných oblastiach sa vek ako významný prediktor nepreukázal, čo naznačuje relatívnu stabilitu preferenčnej štruktúry naprieč sledovaným vekovým rozpätím. Rodové rozdiely vo vzdelávacích ambíciách boli analyzované pomocou Mann-Whitney U testu. V skupine nerómskych žiakov sa preukázali viaceré štatisticky významné rozdiely. Chlapci dosahovali vyššie skóre v dimenziách orientovaných na technické, prírodovedné a športové oblasti (B – pracovať vedecky; G – pracovať ako technik; L – pracovať v doprave; M – aktívne športovať). Dievčatá naopak vykazovali vyššie preferencie v oblastiach umeleckého, jazykového a prírodného zamerania (C – poznávať umelecké diela; D – zaoberať sa aktívne umením; E – zaoberať sa slovami a jazykom; H – zaoberať sa zvieratami; I – zaoberať sa rastlinami). Väčšina zistených rozdielov dosahovala strednú intenzitu efektu, pričom v

niektorých dimenziách (napr. technická orientácia) bol efekt výraznejší. V skupine rómskych žiakov sa rodové rozdiely ako štatisticky významné nepreukázali. Preferenčná štruktúra ambícií bola medzi chlapcami a dievčatami relatívne homogénna naprieč všetkými sledovanými dimenziami. Regionálne rozdiely boli analyzované v rámci súboru rómskych žiakov. Štatisticky významné rozdiely sa preukázali len pri dvoch dimenziách – A (poznávať nové veci) a K (pracovať v obchode). Žiaci z jedného regiónu dosahovali vyššie skóre v poznávacej orientácii, zatiaľ čo v druhom regióne bola výraznejšia preferencia obchodne orientovanej dimenzie. Intenzita zistených rozdielov bola nízka. Súhrnne možno konštatovať, že najvýraznejším diferenciačným faktorom v štruktúre vzdelávacích ambícií sa ukázalo pohlavie, a to najmä v skupine nerómskych žiakov. Vek zohrával limitovanú úlohu a jeho vplyv bol prevažne slabý. Regionálna príslušnosť mala marginálny efekt. Výsledky zároveň naznačujú, že preferenčná štruktúra ambícií rómskych žiakov je menej diferencovaná z hľadiska pohlavia a vykazuje vyššiu mieru homogenity. Zistené rozdiely v štruktúre vzdelávacích ambícií poukazujú na význam sociodemografických faktorov pri ich formovaní a vytvárajú priestor pre hlbšiu interpretáciu v kontexte sociálnych a inštitucionálnych podmienok vzdelávania.

DISKUSIA

Cieľom predkladaného príspevku bolo analyzovať rozdiely v štruktúre vzdelávacích ambícií rómskych a nerómskych žiakov druhého stupňa základných škôl a preskúmať úlohu vybraných sociodemografických premenných pri ich formovaní. Výsledky poukazujú na existenciu štatisticky významných rozdielov medzi skupinami, pričom ich intenzita bola prevažne slabá až stredná. Zistenia tak naznačujú, že etnicita, pohlavie a v menšej miere vek a región predstavujú faktory, ktoré vstupujú do procesu utvárania vzdelávacích ambícií, avšak nepôsobia izolovane ani deterministicky. Jedným z významných zistení je rozdielna miera diferenciácie ambícií medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi. V skupine nerómskych žiakov sa preukázali výraznejšie rodové rozdiely, pričom preferencie sa profilovali v súlade s tradičnými rodovými vzorcami – chlapci inklinovali k technickým, prírodovedným a športovým oblastiam, zatiaľ čo dievčatá k umeleckým a jazykovým smerom. Tento vzorec korešponduje s poznatkami o rodovo podmienených vzdelávacích preferenciách v období adolescencie (OECD, 2019). V skupine rómskych žiakov sa však rodová diferenciácia ako významný faktor nepreukázala, čo môže naznačovať odlišnú štruktúru sociálnych očakávaní alebo menšiu mieru špecializácie preferencií v kontexte sociálneho znevýhodnenia. Kao a Tienda (1998) upozorňujú, že minoritné skupiny môžu deklarovať vysoké vzdelávacie ambície napriek štrukturálnym bariéram, pričom rozdiel medzi aspiráciami a ich naplnením býva podmienený sociálnym kontextom. Vek sa ukázal ako relatívne slabý prediktor zmien vo vzdelávacích ambíciách. V skupine nerómskych žiakov sa s rastúcim vekom mierne posilňovali sociálne orientované ambície, zatiaľ čo umelecké a prírodné preferencie oslabovali. V skupine rómskych žiakov bol vekový efekt ešte menej výrazný. Tieto zistenia možno interpretovať v kontexte vývinových zmien v období adolescencie, keď dochádza k postupnému prehodnocovaniu budúcich plánov a realistickejšiemu vnímaniu možností ďalšieho vzdelávania (Mareš, 2013). Súčasne však slabá intenzita korelácií naznačuje, že vek sám osebe nepredstavuje rozhodujúci faktor formovania ambícií. Z hľadiska regionálnych rozdielov sa preukázali len marginálne efekty.

To môže poukazovať na skutočnosť, že štrukturálne podmienky vzdelávania a sociálneho prostredia majú podobný charakter naprieč sledovanými regiónmi, alebo že regionálne rozdiely sú prekryté inými faktormi, napríklad typom školy či socioekonomickým statusom rodiny. Zistenia je potrebné interpretovať v širšom sociologickom kontexte. Bourdieu (1986) upozorňuje, že vzdelávacie očakávania a ambície sú úzko späté s kultúrnym kapitálom rodiny a internalizovanými normami prostredia. V prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia môže dochádzať k adaptácii ambícií na vnímané možnosti ich naplnenia. Podobne OECD (2020) poukazuje na to, že koncentrácia znevýhodnených žiakov v určitých typoch škôl môže viesť k obmedzovaniu horizontu očakávaní a k reprodukcii nerovností vo vzdelávacom systéme. Výsledky predkladaného výskumu tieto teoretické východiská podporujú v tom, že štruktúra ambícií nie je náhodná, ale odráža sociálne a inštitucionálne podmienky. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi neboli absolútne ani jednoznačne polarizované. Intenzita efektov bola prevažne slabá, čo naznačuje, že individuálne variácie v rámci skupín sú významné. Tým sa potvrdzuje potreba nevnímať rómskych žiakov ako homogénnu kategóriu, ale analyzovať ich vzdelávacie ambície v kontexte širších sociálnych determinantov. Z praktického hľadiska majú výsledky implikácie pre školskú prax a sociálnu prácu v prostredí základných škôl. Identifikácia menej diferencovanej štruktúry ambícií v skupine rómskych žiakov poukazuje na potrebu systematickej podpory kariérneho poradenstva, rozširovania informovanosti o možnostiach ďalšieho štúdia a posilňovania realistických, no zároveň rozvojovo orientovaných vzdelávacích cieľov. Školské prostredie môže v tomto procese zohrávať kompenzačnú úlohu, ak vytvára podmienky na rozvoj rôznorodých záujmov a poskytuje žiakom pozitívne vzory a podporu. Predkladaný výskum má zároveň určité limity. Pričný dizajn neumožňuje sledovať vývin ambícií v čase a interpretovať príčinné súvislosti. Výsledky sú viazané na konkrétny výskumný súbor a regionálny kontext. Budúci výskum by mohol využiť longitudinálny alebo kvalitatívny prístup, ktorý by umožnil hlbšie porozumieť subjektívnemu významu vzdelávacích ambícií a bariéram, ktoré žiaci vnímajú pri ich naplňaní. Diskusia tak potvrdzuje, že vzdelávacie ambície rómskych žiakov nemožno interpretovať izolovane od sociálneho a inštitucionálneho rámca, v ktorom sa formujú. Ich podpora si vyžaduje komplexný prístup zahŕňajúci školské prostredie, rodinu aj širší kontext vzdelávacej politiky.

ZÁVER

Predkladaný príspevok sa zameriaval na analýzu vzdelávacích ambícií rómskych a nerómskych žiakov druhého stupňa základných škôl v slovenskom kontexte s dôrazom na identifikáciu rozdielov v ich štruktúre a úrovni v závislosti od vybraných sociodemografických premenných. Empirické zistenia potvrdili existenciu štatisticky významných rozdielov medzi sledovanými skupinami, pričom ich intenzita bola prevažne slabá až stredná. Výsledky zároveň poukázali na to, že etnicita, pohlavie a v menšej miere vek a región predstavujú faktory, ktoré vstupujú do procesu formovania vzdelávacích ambícií, avšak ich pôsobenie je podmienené širším sociálnym a inštitucionálnym rámcom. Významným zistením je skutočnosť, že štruktúra ambícií nerómskych žiakov vykazovala vyššiu mieru diferenciácie, najmä z hľadiska pohlavia, zatiaľ čo v skupine rómskych žiakov sa preferencie javili ako menej rodovo profilované. Tento rozdiel

môže odrážať odlišné sociálne očakávania, dostupnosť príležitostí či mieru špecializácie záujmov v jednotlivých prostrediach. Zistenia zároveň naznačujú, že vek zohráva pri formovaní ambícií relatívne obmedzenú úlohu a regionálne rozdiely nie sú výrazné, čo poukazuje na potrebu skúmať aj ďalšie kontextové faktory, ako je typ školy, kvalita vzdelávacieho prostredia alebo rodinné zázemie. Prínos príspevku spočíva v tom, že ponúka komparatívny pohľad na vzdelávacie ambície žiakov v etnicky diferencovanom prostredí a empiricky podkladá diskusiu o faktoroch, ktoré môžu prispievať k reprodukcii alebo zmierňovaniu vzdelávacích nerovností. Výsledky potvrdzujú, že vzdelávacie ambície nie sú výlučne individuálnou charakteristikou, ale formujú sa v interakcii so sociálnymi, kultúrnymi a školskými podmienkami. Ich podpora si preto vyžaduje systémový prístup, ktorý bude zohľadňovať špecifiká prostredia a potreby jednotlivých skupín žiakov. Zistenia zároveň poukázali na rozdielnu mieru diferenciacie ambícií medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi, čo naznačuje, že proces formovania vzdelávacích cieľov je podmienený širším sociálnym a kultúrnym kontextom. Ambície sa nejavia ako izolovaný individuálny konštrukt, ale ako výsledok interakcie osobných preferencií a štrukturálnych podmienok vzdelávania. Z hľadiska pedagogickej a sociálnej praxe je nevyhnutné posilňovať mechanizmy kariérneho poradenstva, rozširovať horizont vzdelávacích možností a vytvárať podmienky na rozvoj rôznorodých záujmov bez ohľadu na etnické či sociálne zázemie žiakov. Školské prostredie môže zohrávať významnú kompenzačnú úlohu, ak systematicky podporuje realistické, no zároveň rozvojovo orientované vzdelávacie ciele. Predkladaný príspevok v zborníku tak prispieva k lepšiemu pochopeniu vzdelávacích preferencií žiakov v kontexte etnickej diferenciacie a poukazuje na potrebu cielenej a kultúrne senzibilizovanej podpory ich vzdelávacieho smerovania v rámci inkluzívne orientovaného školského systému. Prínos príspevku spočíva v empirickom podložení diskusie o vzdelávacích nerovnostiach v etnicky diferencovanom prostredí a v identifikácii faktorov, ktoré môžu ovplyvňovať smerovanie vzdelávacích ambícií žiakov v období nižšieho sekundárneho vzdelávania. Výsledky zároveň poukazujú na potrebu ďalšieho výskumu, ktorý by komplexnejšie zachytil dynamiku formovania ambícií a ich prepojenie s reálnymi vzdelávacími trajektóriami.

Literatúra

BOURDIEU, P., 1986. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York : Greenwood Press, 1986, s. 241–258.

COLEMAN, J. S. 1988. *Social Capital in the Creation of Human Capital*. [online]. 1988. [cit. 2026-01-10]. Dostupné na internete: <[https://www.bebr.ufl.edu/sites/default/files/Coleman%20J.%20\(1988\)%20Social%20Capital%20in%20the%20Craton%20of%20Human%20Capital.pdf](https://www.bebr.ufl.edu/sites/default/files/Coleman%20J.%20(1988)%20Social%20Capital%20in%20the%20Craton%20of%20Human%20Capital.pdf)>.

FRA, 2022. *Roma Survey 2021: Selected Findings*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. [online]. 2022. [cit. 2026-02-23]. Dostupné na internete: <https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf>.

GORARD, S., 2010. *Education and Social Justice: The Changing Composition of Schools and its Implications*. [online]. 2010. [cit. 2026-02-15]. Dostupné na internete: <<https://philpapers.org/rec/GOREAS-2>>.

KAO, G. a TIENDA, M., 1998. Educational Aspirations of Minority Youth. [online]. In : *American Journal of Sociology*, roč. 103, č. 2, s. 349–384. [cit. 2026-01-21]. Dostupné na internete: <https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/campuspress.yale.edu/dist/f/2344/files/2021/12/Kao.Tienda.1998.AJE_.pdf>.

MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MESSING, V., 2017. *Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia*. *European Education*, roč. 49, č. 1, s. 89–103. [online]. 2017. [cit. 2026-01-10]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/314276661_Differentiation_in_the_Making_Consequences_of_School_Segregation_of_Roma_in_the_Czech_Republic_Hungary_and_Slovakia>.

OECD, 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris : OECD Publishing, 2019. 352 s. ISBN 978-92-64-54188-2.

OECD, 2020. *Education Policy Outlook 2020: Going Beyond Growth*. Paris : OECD Publishing, 2020. 354 s. ISBN 978-92-64-48114-0.

ROSENTHAL, R. a JACOBSON, L., 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. 240 s.

SALIKUTLUK, Z. a HEYNE, S., 2021. Do immigrant students aim high? Explaining the aspiration–achievement paradox of immigrants in Germany. *European Sociological Review*. 2021, roč. 37, č. 1, s. 1–17. ISSN 0266-7215.

SIRIN, S. R., 2005. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, roč. 75, č. 3, s. 417–453. [online]. 2005. [cit. 2026-02-15]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/235356240_Socioeconomic_Status_and_Academic_Achievement_A_Meta-Analytic_Review_of_Research>.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-3.

UNDP, 2012. *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2012*. Bratislava : Rozvojový program OSN, 2012. 120 s. ISBN 978-80-969860-1-4.

Autor

Mgr. Viktória Zupková

Ústav sociálnej práce a sociálnej politiky

Fakulta sociálnych vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Bučianska 4/A 917 01 Trnava

zupkova1@ucm.sk

ANALÝZA ČINNOSTÍ OBČIANSKEHO ZDRUŽENIA ZAMERANÉHO NA PRÁCU S DEŤMI A MLÁDEŽOU Z CENTIER PRE DETI A RODINY

Adriána Filipová

Abstrakt

Príspevok vychádza zo zámeru diplomovej práce teoreticko-empirického charakteru, ktorá sa venuje vzdelávaniu dobrovoľníkov v oblasti práce s deťmi a mládežou z centier pre deti a rodiny v konkrétnom občianskom združení Bublina. Cieľom príspevku je predstaviť analyzované činnosti občianskeho združenia Bublina z hľadiska obsahového a tematického zamerania, foriem a metód práce, trvania činností, formy a frekvencie realizácie. Za zdroje dát pre obsahovú analýzu boli vybrané výročné správy a projektové dokumentácie, ktoré boli doplnené rozhovorom so štatutárnou zástupkyňou občianskeho združenia. Výsledky prinášajú prehľad realizovaných činností a vytvárajú východisko pre ďalšiu fázu výskumu – zameranú na analýzu a porovnanie skúseností, problémov a výziev dobrovoľníkov pedagogických a nepedagogických profesií prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov.

Kľúčové slová: deti a mládež z centier pre deti a rodiny, dobrovoľníci, občianske združenie, zážitková pedagogika

ÚVOD

Nie všetky deti a mládež vyrastajú v prirodzenom rodinnom prostredí. Niektoré z nich boli vystavené viacerým rizikovým faktorom, ktoré viedli k ich umiestneniu do systému ústavnej starostlivosti, do ktorého radíme aj centrá pre deti a rodiny (ďalej ako „CDR“). Medzi najčastejšie dôvody dlhodobého umiestnenia patria problémy na strane rodičov, napríklad alkoholizmus alebo iné formy závislostí, ďalej chudoba v rodine, nefunkčná, slabá alebo neexistujúca rodinná podpora a tiež traumatizujúce skúsenosti detí s týraním, zneužívaním alebo zanedbávaním, prípadne strata rodičov alebo opustenie a ďalšie (Li et al., 2019; Barth et al., 2006, Our Home Association, Poland, 2008 in Lukšík a Hargašová, 2018).

Následné podmienky fungovania po umiestnení do CDR, v ktorých deti a mládež vyrastajú, významne ovplyvňujú ich vývin, životné šance aj možnosti sociálneho začlenenia. Z toho dôvodu predstavujú špecifickú cieľovú skupinu, ktorej podpora si vyžaduje zvýšenú pozornosť. Popri každodennom kontakte s vychovávateľmi a ďalšími zamestnancami centier zohrávajú významnú úlohu aj aktivity presahujúce rámec inštitucionálnej starostlivosti, ktoré vytvárajú priestor pre nové skúsenosti, budovanie vzťahov a zmysluplné trávenie voľného času mimo prostredia zariadení. S tým úzko súvisí dobrovoľnícke pôsobenie, ktoré predstavuje jednu z foriem podpory tejto cieľovej skupiny. Na Slovensku existuje viacero subjektov zameriavajúcich sa na realizáciu aktivít pre deti a mládež vyrastajúcich v CDR, ktorých činnosť je postavená na dobrovoľníkoch. Jedným z nich je aj občianske združenie Bublina, ktoré na Slovensku pôsobí viac ako 14 rokov.

Cieľom príspevku je zmapovať charakter a zameranie činností občianskeho združenia Bublina. Metodologickej časti predchádza teoretická časť, ktorá sa stručne venuje vybraným špecifikám detí a mládeže z CDR, ktoré sú relevantné najmä v kontexte dobrovoľníckej činnosti realizovanej mimo inštitucionálneho prostredia. Rovnako popisuje prínos dobrovoľníkov v tejto oblasti, ako aj zážitkovej pedagogiky, ktorá sa ukazuje ako efektívna metóda podpory osobnostného a sociálneho rozvoja detí a mládeže z CDR (Lorenzová, 2024).

Vývinové a psychologické špecifiká detí a mládeže z centier pre deti a rodiny v procese ústavnej starostlivosti

V tejto časti príspevku sú prezentované špecifiká vyrastania detí a mládeže v prostredí CDR, nie príčiny, ktoré viedli k ich umiestneniu do ústavnej starostlivosti. Vývinové a psychologické špecifiká detí a mládeže vyrastajúcich v CDR sú úzko prepojené s ich skúsenosťami v oblasti vzťahov, ktoré následne významne ovplyvňujú ich prežívanie, správanie a iné aspekty ich života. Vzťahy predstavujú jednu z najdôležitejších oblastí života tejto cieľovej skupiny. Skúsenosti s nimi bývajú často poznačené narušením primárnych vzťahových väzieb alebo opakovanými stratami blízkych osôb. V dôsledku týchto skutočností majú deti a mládež z CDR často narušenú dôveru voči dospelým osobám a schopnosť vytvárať si blízke vzťahy, pričom práve vzťahová väzba zohráva kľúčovú úlohu pri nadväzovaní a udržiavaní medziľudských vzťahov počas celého života (Lukšík et al., 2014).

Budovanie bezpečnej vzťahovej väzby je v podmienkach inštitucionálnej starostlivosti vzhľadom na časté striedanie vychovávateľov náročné. V dôsledku narušenej vzťahovej väzby sa u detí a mládeže z CDR môže prejavovať ambivalentné správanie, kedy buď vyhľadávajú blízku dospelú osobu, alebo sa u nich pri absencii adekvátnej podpory obnovuje prežívanie traumy spojené s odmietnutím (Holden, 2009 in Lukšík et al., 2014), čo sa môže prejavovať aj v neformálnom prostredí. Odborná literatúra však upozorňuje, že skúsenosti obmedzené výlučne na prostredie CDR neposkytujú dostatok modelov správania pre bežný život a zdôrazňuje význam nových podporných vzťahov mimo tohto prostredia, ktoré môžu prispievať k pozitívnemu vývinu tejto cieľovej skupiny (Marošiová, 2012 in Bednárová, 2015; Quarmby et al., 2019; Armour a Sandford, 2013).

Dôsledkom narušenej vzťahovej väzby a traumatických udalostí sa u detí a mládeže z CDR môžu objavovať viaceré ťažkosti, ktoré sa následne premietajú do ich prežívania a správania. Zahraničné výskumy poukazujú na zvýšenú mieru výskytu duševných porúch a behaviorálnych ťažkostí u detí a mládeže v inštitucionálnej starostlivosti v porovnaní s bežnou populáciou (Tarren-Sweeney, 2008 in González-García et al., 2023; Meltzer et al., 2003, 2004, Ford et al., 2007 in Cummings, Shelton, 2024). Medzi najčastejšie patria poruchy správania, úzkostné a depresívne poruchy, ADHD či posttraumatická stresová porucha (Bronsard et al., 2016 in Westlake et al., 2023). Kombinácia raných nepriaznivých skúseností a následného umiestnenia do inštitucionálneho zariadenia sa negatívne prejavuje aj v kognitívnom vývine, napríklad v oblasti pozornosti, pamäte, plánovania či schopnosti organizovať postup riešenia úloh (Desmond et al., 2020; Gunnar a Bowen, 2021).

Behaviorálne prejavy detí a mládeže z CDR sa môžu prejavovať dezorganizovanými formami

správania, pocitom dlhodobého ohrozenia a snahou regulovať intenzívny distress (Brisch, 2011 in Bednárová, 2015; Van der Kolk, 2005 in Westlake et al., 2023). Zároveň sa ich skúsenosti môžu premietiť do rôznych foriem rizikového správania sa, ako sú agresivita, šikanovanie či sebapoškodzovanie, čo často predstavuje reakciu na prežité traumy a skúsenosti s neistotou alebo násilím (Holden, 2009 in Lukšík et al., 2014; Bednárová, 2014; Dodge, 2006 in Eltink et al., 2018). Rovnako sa u nich častejšie vyskytujú ťažkosti v regulácii emócií, impulzivnosť či porušovanie pravidiel, pričom zvýšené riziko predstavujú aj úzkosti, depresívne prežívanie alebo zneužívanie návykových látok (Westlake et al., 2023; Cummings a Shelton, 2024). Takéto skúsenosti môžu zároveň negatívne ovplyvňovať sebahodnotenie, sebaúčinnosť a formovanie identity detí a mládeže vyrastajúcich v CDR (Sousa et al., 2023; Quarmby a Pickering, 2016 in Quarmby et al., 2019).

Centrum pre deti a rodiny ako sociálne znevýhodňujúce prostredie ovplyvňujúce špecifické potreby a voľný čas detí a mládeže

Vyrastanie v inštitucionálnej starostlivosti ovplyvňuje viaceré aspekty fungovania detí a mládeže z CDR, pričom jedným zo špecifik tohto prostredia je denný režim, ktorý rámčuje všetky aktivity. Jednotlivé bloky spravidla zahŕňajú činnosti spojené s rannými povinnosťami a osobnou hygienou, úpravou izby a raňajkami, školskú dochádzku, prípravu na vyučovanie, organizované záujmové a športové aktivity, činnosti súvisiace s chodom domácnosti, ako aj večerný program zakončený večierkou (CDR Topoľčany, 2025; CDR Rimavská Sobota, 2024; CDR Trenčín, 2024). Takýto režim predstavuje určitú stabilitu, no zároveň môže obmedzovať možnosti autonómneho rozhodovania detí a mládeže z CDR.

Dlhodobý pobyt v inštitucionálnom prostredí môže mať na deti a mládež viaceré negatívne dôsledky. V odbornej literatúre sa spomínajú napríklad tieto:

- traumatizácia,
- bezmocnosť,
- sociálne vylúčenie,
- pasivita či obmedzené možnosti plnohodnotnej občianskej participácie,
- negatívne ovplyvňovanie zdravotného a osobnostného rozvoja jednotlivca,
- infekcie, parazity a nedostatočná výživa,
- a iné

(Lukšík et al., 2014; Xie et al., 2019 in Gunnar a Bowen, 2021).

V súvislosti s týmito zisteniami prebieha na Slovensku dlhodobá snaha o deinštitucionalizáciu zariadení určených pre výkon ústavnej starostlivosti. Špecifickým cieľom je vytvoriť podmienky na podporu opatrení, ktoré by predchádzali nariadeniu tejto starostlivosti a zároveň minimalizovať negatívne dôsledky inštitucionálneho prostredia na vývin dieťaťa (Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, 2025). Presnejšie ide o transformáciu prostredia, v ktorom by existovala prevaha služieb a opatrení poskytovaných v prostredí najviac podobnom bežnej rodine. Napriek týmto snahám predstavuje dlhodobý pobyt v CDR naďalej život v inštitucionálnom prostredí, ktorý môže mať na deti a mládež spomínané negatívne dôsledky. Škoviera (2015) zároveň poukazuje na vyrastanie detí a mládeže z CDR v kolektívnom, nie v rodinnom prostredí, čo zásadným spôsobom ovplyvňuje ich fungovanie. Práve kolektívny charakter tohto prostredia môže prispievať k obmedzeným možnostiam jednotlivcov

a ovplyvňovať ich celkový vývin či životné príležitosti. Ak má byť zabezpečený zdravý vývin detí a mládeže z CDR a ich plnohodnotné začlenenie do spoločnosti, je nevyhnutné v týchto snahách pokračovať a vytvárať podmienky, ktoré by sa čo najviac približovali prirodzenému rodinnému prostrediu.

Škoviera (2015) taktiež zdôrazňuje, že predstava o rodine detí a mládeže z CDR býva často deformovaná ich predchádzajúcimi negatívnymi skúsenosťami. V kombinácii s vyrastaním v inštitucionálnom prostredí tak môže dochádzať k tomu, že deti a mládež nemajú dostatok príležitostí, aby si osvojili prirodzené rodinné vzorce fungovania, čo môže následne komplikovať ich adaptáciu na samostatný život a vytváranie stabilných partnerských či rodinných vzťahov.

V dôsledku fungovania v inštitucionálnom prostredí viacerí autori zaraďujú deti a mládež z CDR medzi skupiny detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a poukazujú na to, že pre ich zdravý vývin by bolo najvhodnejšie vyrastať v úplnej a harmonickej rodine s oboma rodičmi (Šuhajdová, 2019; Škoviera, 2007, Határ, 2010 in Šuhajdová, 2019).

Prostredie CDR a skúseností detí a mládeže vyrastajúcich v inštitucionálnej starostlivosti sa premietajú aj do spôsobu trávenia ich voľného času. Kratochvílová (2010 in Sender a Pavličková, 2024) uvádza, že voľný čas vytvára významný priestor pre oddych, rozvoj záujmov, nadväzovanie sociálnych vzťahov, formovanie osobnosti a zároveň pôsobí preventívne voči výskytu rôznych foriem rizikového správania. Voľný čas detí a mládeže z CDR je však rámcovaný spomínaným každodenným režimom zariadenia, v ktorom nebýva vždy samostatne vymedzený a často je súčasťou širších časových blokov spolu s inými činnosťami (CDR Topoľčany, 2025; CDR Rimavská Sobota, 2024; CDR Trenčín, 2024). Ich účasť na voľnočasových aktivitách môže byť zároveň problematická z dôvodu viacerých životných ťažkostí, ktorým čelia a ktoré majú zvyčajne prednosť pred účasťou na nich (Quarmby a Pickering, 2016 in Quarmby et al., 2019). Zahraničné výskumy zároveň poukazujú na to, že výber aktivít býva často ovplyvnený pracovníkmi zariadení (Quarmby et al., 2019), pričom takáto organizácia aktivít bez možnosti slobodného rozhodovania môže negatívne ovplyvňovať motiváciu a prínos pre rozvoj jednotlivcov (Gibson a Edwards, 2016).

Výsledky štúdií zároveň naznačujú, že ak majú deti a mládež v inštitucionálnych zariadeniach možnosť tráviť voľný čas podľa vlastného výberu, inklinujú skôr k pasívnym aktivitám, ako je sledovanie videí alebo televízie (Quarmby et al., 2019). V súčasnosti patrí medzi najobľúbenejšie voľnočasové aktivity mladých ľudí čas strávený na internete a sociálnych sieťach (Sender a Pavličková, 2024), pričom nadmerne strávený čas v online priestore môže súvisieť s výskytom rôznych foriem rizikového správania. Zároveň sa ukazuje, že zapájanie sa do aktivít vyžadujúcich osobnú angažovanosť (diskusie, hry a podobne) je pre deti a mládež v inštitucionálnych zariadeniach menej atraktívne, pričom práve tieto aktivity sú považované za významné pre ich pozitívny rozvoj (Säfvenbom a Samdahl, 1998 in Quarmby et al., 2019). Viacerí autori poukazujú na ich prínos najmä v oblasti rozvoja:

- odolnosti,
- sebaúcty a sebadôvery,
- charakteru,

- komunikačných zručností,
- schopnosti dosahovať úspech,
- zvládania stresu,
- celkovej pohody jednotlivca,
- znižovania pravdepodobnosti výskytu rizikového správania sa,
- a iné

(Hollingworth, 2012; Quarmby et al., 2019; Lipscombe et al., 2003).

Voľnočasové aktivity vyžadujúce aktívne zapojenie môžu predstavovať pre deti a mládež z CDR významný prínos, najmä ak majú možnosť podieľať sa na ich výbere a realizácii. Zároveň však platí, že práve štruktúrované voľnočasové aktivity predstavujú dôležitý prostriedok sociálnej interakcie medzi deťmi a mládežou pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a širšou komunitou (McClelland, Giles, 2014 in Quarmby et al., 2019). V tomto kontexte sa zároveň otvára významný priestor pre pôsobenie občianskych združení a dobrovoľníkov.

Prínos dobrovoľníkov v podpore detí a mládeže z centier pre deti a rodiny

Z vyššie uvedených špecifik detí a mládeže vyrastajúcich v CDR vyplýva, že akákoľvek práca s touto cieľovou skupinou vyžaduje citlivý a premyslený prístup zo strany dospelých osôb, ktoré s nimi prichádzajú do kontaktu. Okrem všetkých zamestnancov zariadení zohrávajú v tomto procese významnú úlohu aj dobrovoľníci občianskych združení venujúci sa práve deťom a mládeži z CDR. Ich význam v podpore tejto cieľovej skupiny vyplýva z poznatkov o dôležitosti pozitívnych a stabilných vzťahov, zmysluplného trávenia voľného času a vytvárania nových sociálnych skúseností mimo inštitucionálneho prostredia. Práve tieto faktory sa ukazujú ako významné pre podporu zdravého a pozitívneho vývinu detí a mládeže z CDR a pre rozširovanie ich sociálnej podpory, pričom zároveň môžu pôsobiť preventívne voči výskytu rôznych foriem rizikového správania (Armour a Sandford, 2013; Hollingworth, 2012; Quarmby et al., 2019).

Na základe viacerých autorov možno identifikovať potreby, ktoré sa počas dobrovoľníckej činnosti s deťmi a mládežou z CDR ukazujú ako dôležité:

• budovanie stabilných vzťahov a nových sociálnych interakcií:

Keďže sa skúsenosti detí a mládeže z CDR často spájajú s narušenými vzťahovými väzbami, ako dôležité sa ukazujú nielen stabilné a dlhodobé vzťahy s rovesníkmi, ale aj s kľúčovými dospelými osobami, akými sú napríklad vedúci aktivít (Armour a Sandford, 2013), medzi ktorých patria aj dobrovoľníci. Stabilné vzťahy s dospelými osobami totiž môžu predstavovať významný protektívny faktor pre ich pozitívny vývin vo viacerých oblastiach (Armour a Sandford, 2013; Quarmby et al., 2019). Je potrebné vyzdvihnúť dôležitosť dlhodobého a pravidelného kontaktu, ktorý umožňuje postupné budovanie dôvery, zatiaľ čo jednorazové alebo krátkodobé zapájanie dobrovoľníkov môže naopak prispievať k prehlbovaniu skúseností so stratou alebo nestabilitou vzťahov, ktoré sú pre mnohé deti a mládež z CDR typické.

Zároveň vďaka aktivitám realizovaným mimo inštitucionálneho prostredia môžu deti a mládež z CDR rozširovať svoje skúsenosti v rámci socializácie, čo im umožňuje zažiť nové modely

správania v medziľudských vzťahoch. Práve dobrovoľníci by mali byť nositeľmi takejto sociálnej podpory a prispievať k jej rozširovaniu a nadväzovaniu nových vzťahov aj mimo prostredia CDR (Quarmby et al., 2019; Armour a Sandford, 2013), pričom takéto skúsenosti môžu zároveň podporovať sociálne začlenenie.

- **citlivý a rešpektujúci prístup:**

Správanie detí a mládeže vyrastajúcich v CDR môže byť ovplyvnené prežitými traumami alebo skúsenosťami s neistotou, preto je dôležité reagovať na ich prejavy citlivo a bez stigmatizácie (Brisch, 2011 in Bednárová, 2015; Van der Kolk, 2005 in Westlake et al., 2023). Dobrovoľníci by mali mať o týchto životných okolnostiach dostatočné vedomosti, aby následne zvládli počas svojej činnosti pristupovať s porozumením a rešpektom. Ako dôležité sa ukazuje citlivo reagovať na krízové situácie, stres či potreby detí a mládeže z CDR (Holden, 2009 in Lukšík et al., 2014), pričom takýto prístup môže prispievať k posilňovaniu dôvery voči dospelým osobám, zmiernovaniu pocitov ohrozenia a vytváraní bezpečného priestoru pre ich zapojenie do spoločných aktivít. Tým sa otvára priestor pre budovanie bezpečného a podporného vzťahu medzi nimi a dobrovoľníkmi.

Dôležité je prihliadať aj na individuálne a vývinové špecifiká detí a mládeže z CDR, ako aj na ich aktuálne schopnosti. Ako bolo spomenuté vyššie, nepriaznivé životné okolnosti a skúsenosti s traumou sa môžu premietiť aj do ich emocionálneho prežívania, kognitívnych schopností či spôsobov správania (Desmond et al., 2020; Gunnar a Bowen, 2021; Sousa et al., 2023). Z toho dôvodu by dobrovoľníci mali aktivity prispôbovať možnostiam a potrebám detí a mládeže z CDR tak, aby boli dostatočne zrozumiteľné a primerané.

S tým úzko súvisí aj potreba vytvárania inkluzívneho prístupu zo strany dobrovoľníkov založenom na rovnosti príležitostí a rešpekte k individuálnym potrebám detí a mládeže z CDR, ktorý umožňuje zapojenie všetkých bez diskriminácie na základe ich sociálneho zázemia, zdravotného stavu, životných skúseností, úrovne schopností či nadania (Drangová, 2021).

- **podpora aktívneho zapájania:**

Pôsobenie dobrovoľníkov s deťmi a mládežou z CDR by malo zároveň vytvárať priestor pre ich aktívne zapojenie sa do rôznych činností, ktoré môžu podporovať rozvoj sociálnych zručností, sebavedomia a spolupráce a prispievať ku komplexnému rozvoju osobnosti dieťaťa (Hollingworth, 2012; Quarmby et al., 2019). Ako dôležité sa pritom ukazuje ich zapájanie do výberu a realizácie aktivít, čím sa posilňuje motivácia, pocit autonómie a aktívna participácia na trávení vlastného voľného času. V praxi organizácií pracujúcich s deťmi a mládežou v ústavnej starostlivosti sa dobrovoľnícke aktivity často realizujú prostredníctvom táborov, pobytov alebo iných voľnočasových programov, ktoré môžu predstavovať alternatívu k pasívnemu tráveniu voľného času v online prostredí, ktoré patrí medzi najobľúbenejšie aktivity mladých ľudí (Sender a Pavličková, 2024), a zároveň tak pôsobiť preventívne voči výskytu rôznych foriem rizikového správania.

Uvedené potreby poukazujú na prínos dobrovoľníkov pri podpore detí a mládeže z CDR. Prostredníctvom ich uplatňovania môžu prispievať k pozitívnemu osobnostnému a sociálnemu rozvoju tejto cieľovej skupiny a zároveň zmiernovať či kompenzovať niektoré dôsledky

vyrastania v inštitucionálnom prostredí, napríklad nedostatok stabilných vzťahov, obmedzené možnosti sociálnych interakcií či vzorcov správania. V praxi sa ako vhodný prístup ukazuje využívanie princípov zážitkovej pedagogiky, ktorej prínosu sa venujeme v nasledujúcej časti príspevku.

Prínos zážitkovej pedagogiky

Zážitková pedagogika sa v práci s mladými ľuďmi ukazuje ako efektívny nástroj podpory ich osobnostného a sociálneho rozvoja, pričom jej princípy nachádzajú uplatnenie aj pri práci s deťmi a mládežou z CDR. Jej podstatou je proces učenia založený na priamej skúsenosti účastníka, ktorý je následne doplnený reflexiou prežitého s cieľom nadobudnúť skúsenosti prenositeľné do reálneho života (Lorenzová a Burešová, 2016 in Lorenzová, 2024; Jirásek, 2004). Samotný zážitok pritom predstavuje prostriedok k naplneniu hlavného cieľa, ktorým je všestranný rozvoj osobnosti smerujúci k jej harmonickému formovaniu (Jirásek, 2004). Za základný mechanizmus osobnostného rozvoja v zážitkovej pedagogike sa považuje práve prepojenie autentického zážitku a jeho následného uvedomenia prostredníctvom reflexie (tamže).

Takýto prístup vedie jednotlivcov k prekračovaniu ich komfortnej zóny, čo môže prispievať k posilňovaniu psychickej odolnosti voči záťažovým situáciám, formovaniu identity a aktívneho zapájania sa do sociálnych vzťahov (Lorenzová a Burešová, 2016 in Lorenzová, 2024). Účastníci sú totiž vystavení situáciám, ktoré ich vedú k hľadaniu vlastných spôsobov správania a riešenia problémov, čím sa učia reagovať na rôzne životné výzvy a postupne si tieto nové stratégie správania osvojovať na základe prežitej skúsenosti.

Ciele zážitkovej pedagogiky môžu byť napĺňané v rôznych prostrediach, napríklad v školskom alebo mimoškolskom, prírodnom či kultúrnom, rovnako aj v rozličných sociálnych skupinách diferencovaných podľa veku, sociálneho postavenia alebo iných demografických charakteristík (Jirásek, 2004). Realizácia prebieha prostredníctvom rôznych aktivít, ako sú hry, modelové situácie, tvorivé a dramatické dielne, besedy a diskusie, výzvové situácie vyžadujúce fyzické alebo psychické úsilie, ako aj aktivity zamerané na sebaopoznanie a rozvoj tímovej spolupráce (tamže). Prostredníctvom rôznych typov skúseností môže zážitková pedagogika prispievať k rozvoju sociálnych zručností, spolupráce, práce s emóciami, sebakontroly a zodpovednosti (Lorenzová a Burešová, 2016 in Lorenzová, 2024). Z toho dôvodu nachádza uplatnenie aj pri práci s deťmi a mládežou zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Neuman, 2013, Papenkort, 2006 in Lorenzová, 2024), teda aj tými, ktoré vyrastajú v CDR.

Na tento pozitívny prínos zážitkovej pedagogiky poukazujú aj viaceré súčasné výskumy. Systematický prehľad zahraničných štúdií poukazuje na význam zapájania detí a mládeže do zážitkových programov vzhľadom na ich pozitívny vplyv na sociálno-emocionálny vývin. Účastníci takýchto programov vykazovali vyššiu mieru sebaúčinnosti, vzájomnej podpory medzi rovesníkmi, rozvinutejšie vodcovské schopnosti a lepšie vzťahové zručnosti. Zároveň sa u nich zaznamenalo aj posilnenie psychickej odolnosti, vyššia spokojnosť so životom a nižšia miera stresu či problémov duševného zdravia (Ghani et al., 2025). Rovnako sa potvrdilo, že účasť na aktivitách založených na priamej skúsenosti môže prispievať k rozvoju kritického

myslenia, prosociálneho správania, pocitu spolupatričnosti v skupine a schopnosti riešiť problémy, ako aj k podpore sebapoznania, komunikácie, rozvoju sociálnych zručností a posilňovaniu sebadôvery či sebaúcty (tamže).

Čoraz viac sa zdôrazňuje význam prírodného prostredia, v ktorom sa mnohé aktivity zážitkovej pedagogiky uplatňujú. Práve tento typ prostredia býva často využívaný v neformálnych programoch realizovaných napríklad občianskymi združeniami a dobrovoľníkmi. Zahraničné výskumy poukazujú na to, že práve blízky vzťah k prírode môže pozitívne ovplyvňovať zdravie a celkovú pohodu jednotlivca, pričom deti a mládež môžu vykazovať vyššiu mieru spokojnosti so životom, lepšie výsledky v oblasti zdravia a väčšiu mieru environmentálne zodpovedného správania (Holland et al., 2024). Samotné prírodné prostredie a praktické skúsenosti realizované v ňom vedú k rozvoju sebavedomia, sebaúčinnosti a ochote skúšať nové aktivity, pričom autori poukazujú na zlepšenie osobných a sociálnych zručností detí a mládeže (tamže). Takéto skúsenosti môžu byť obzvlášť prínosné pre deti a mládež vyrastajúce v CDR, ktoré majú často obmedzené možnosti kontaktu s prírodným prostredím a rôznymi voľnočasovými aktivitami mimo inštitucionálneho prostredia. Zároveň možno predpokladať, že sú vďaka aktivitám v prírodnom prostredí vystavené situáciám vyžadujúcim spoluprácu, komunikáciu a spoločné riešenie úloh, čo poskytuje priestor na nadväzovanie nových sociálnych interakcií a budovanie dôvery medzi deťmi a mládežou z CDR a samotnými dobrovoľníkmi.

Uvedené poznatky naznačujú, že zážitková pedagogika, najmä ak je realizovaná v prírodnom prostredí a založená na aktívnom zapojení účastníkov, môže predstavovať vhodne zvolenú metódu aj počas realizácie aktivít dobrovoľníkmi s deťmi a mládežou vyrastajúcimi v CDR. Vzhľadom na špecifiká tejto cieľovej skupiny a riziká spojené s ich prechodom do samostatného života sa ako dôležité ukazuje vytvárať príležitosti pozitívneho rozvoja počas ich dospievania. Zážitkové aktivity realizované v neformálnom prostredí môžu v tomto kontexte predstavovať významný preventívny nástroj podpory ako osobnostného, tak aj sociálneho rozvoja, čím sa otvára priestor pre pôsobenie občianskych združení a ich dobrovoľníkov. Uvedené teoretické východiská vytvárajú rámec pre následnú analýzu činností občianskeho združenia Bublina.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je analyzovať poskytované činnosti občianskeho združenia Bublina pre deti a mládež z centier pre deti a rodiny. Analýza týchto činností umožní bližšie porozumieť spôsobom podpory tejto cieľovej skupiny prostredníctvom dobrovoľníckeho pôsobenia. Zároveň slúži ako východisko pre pokračovanie výskumu, ktorý sa bude venovať analýze skúseností a výziev dobrovoľníkov pracujúcich s deťmi a mládežou z centier pre deti a rodiny.

Výskumné otázky

Na základe stanoveného cieľa boli formulované nasledujúce výskumné otázky:

- Aké typy činností realizuje občianske združenie Bublina pre deti a mládež z centier pre deti

- a rodiny a aká je ich forma realizácie?
- Aké je obsahové a tematické zameranie realizovaných činností občianskeho združenia Bublina pre deti a mládež z centier pre deti a rodiny?
- Aké formy a metódy práce sú pri realizácii činností občianskeho združenia Bublina pre deti a mládež z centier pre deti a rodiny využívané?
- Aké sú charakteristiky realizovaných činností občianskeho združenia Bublina pre deti a mládež z centier pre deti a rodiny z hľadiska ich trvania a frekvencie opakovania?

Výskumný súbor

Zdrojom dát pre analýzu boli dostupné materiály občianskeho združenia Bublina, konkrétne výročné správy za obdobie rokov 2021-2024 a projektová dokumentácia, doplnené o pološtruktúrovaný rozhovor so štatutárnu zástupkyňou občianskeho združenia. Výročná správa združenia za rok 2025 zatiaľ nie je dostupná. Z hľadiska aktuálnosti informácií sme analýzu zamerali na aktivity realizované v období posledných piatich rokov, teda za obdobie rokov 2021-2025. Zvolené časové vymedzenie súvisí aj s pandémiou ochorenia COVID-19, ktorá v predchádzajúcom období dočasne obmedzila činnosť občianskeho združenia.

Metóda spracovania dát

Jednotlivé činnosti boli spracované pomocou obsahovej analýzy a hodnotené na základe viacerých vopred stanovených kritérií. Tieto kritéria boli zvolené tak, aby zachytávali základné charakteristiky analyzovaných činností. V nasledujúcej časti uvádzame samotné kritériá, ako aj odôvodnenie ich výberu:

- *typ*: kategorizácia jednotlivých činností združenia na základe ich charakteru;
- *forma realizácie*: zachytenie charakteru jednotlivých činností združenia z hľadiska priestoru a organizácie;
- *trvanie*: identifikácia toho, koľko dní jednotlivé činnosti združenia trvajú;
- *frekvencia opakovania*: identifikácia toho, či a ako často sa jednotlivé činnosti združenia opakujú;
- *obsahové a tematické zameranie*: identifikácia oblastí, na ktoré sú jednotlivé činnosti združenia zamerané a následné priradenie týmto oblastiam;
- *použité metódy a formy práce*: identifikácia toho, aké metódy a formy práce združenie počas realizácie činností využíva.

Uvedené kritériá boli zvolené aj vzhľadom na to, že išlo o najdostupnejšie informácie v analyzovaných materiáloch. Niektoré možné kritériá, ako napríklad počet dobrovoľníkov či detí a mládeže zapojených do jednotlivých činností, nebolo možné do analýzy zahrnúť z dôvodu absencie prístupu k týmto informáciám. Na základe obsahovej analýzy a kritérií, ktoré sme si určili, vieme rovnako identifikovať, ktoré činnosti predstavujú kľúčové pôsobenie občianskeho združenia Bublina.

INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV

Pomocou obsahovej analýzy sa nám podarilo identifikovať jednotlivé činnosti občianskeho združenia Bublina, pričom dané zistenia vychádzajú z výročných správ, projektových materiálov a doplnkového rozhovoru so štatutárnou zástupkyňou združenia. Každú činnosť sme charakterizovali na základe nami zvolených kritérií (forma realizácie, trvanie, frekvencia opakovania, obsahové a tematické zameranie, použité metódy a formy práce). Získané informácie sme generalizovali a prezentujeme najmä tie, ktoré sa v analyzovaných dokumentoch o daných činnostiach opakovali najčastejšie a preto ich možno považovať za kľúčové. V nasledujúcej časti uvádzame činnosti, ktoré sme kategorizovali.

- **Letný tábor**

Letný tábor sa spája s **pobytovou formou** realizácie. Ide o viacdňový letný tábor s príbehovým rámcom, ktorý sa koná **každoročne** v čase letných prázdnin a **trvá spravidla 7 až 12 dní**. Z obsahového hľadiska sa uvedená činnosť podieľa na rozvoji vedomostí, zručností a schopností detí a mládeže z CDR, ktoré boli na základe analýzy zaradené do oblastí: **vzdelávacia, osobnostná, sociálna, športová, preventívna**.

V rámci **vzdelávacej oblasti** ide najmä o rozvoj kritického myslenia a nadobúdanie vedomostí a praktických zručností, napríklad v oblasti finančnej, mediálnej a digitálnej gramotnosti, poskytovania prvej pomoci a ochrany prírody. **Osobnostná oblasť** zahŕňa témy ako sebaopoznanie a budovanie vlastnej identity, morálnych hodnôt, všímavosti, vďačnosti, vytrvalosti či radosti a subjektívnej pohody. **Sociálna oblasť** sa vyznačuje rozvojom spolupatričnosti, spolupráce, tolerancie a vzťahových väzieb medzi účastníkmi. Súčasťou **preventívnej oblasti** sú aktivity zamerané na podporu zdravého životného štýlu, psychohygieny, zmysluplného trávenia voľného času a prevenciu rizikového správania v online aj offline priestore. **Športová oblasť** je rozvíjaná prostredníctvom pohybových a tímových aktivít a budovaním pozitívneho vzťahu k týmto aktivitám. Z hľadiska celkového zamerania tejto činnosti možno za kľúčové považovať najmä sociálnu a osobnostnú oblasť, keďže mnohé aktivity smerujú k budovaniu vzťahových väzieb a posilňovaniu sebavedomia a vlastnej identity detí a mládeže z CDR. Analýza zároveň ukázala, že tieto tematické oblasti sa prirodzene prelínajú s tými ostatnými, čím sa vytvára priestor pre komplexný rozvoj účastníkov.

Z hľadiska použitých metód práce dominujú **prvky zážitkovej pedagogiky**, najmä **učenie sa prostredníctvom príbehu, rolových hier, modelových situácií a následných reflexií**. Z hľadiska foriem práce sa využívajú najmä **krúžková činnosť, skupinová a tímová práca**, rovnako aj tematicky orientované **workshopy** či **prednášky** vedené externými lektormi.

- **Splavovanie Malého Dunaja**

Splavovanie Malého Dunaja je realizovaná **pobytovou formou** a **trvá spravidla 3 dni**. Ide o víkendový pobyt so stanovaním a splavom, ktorý sa **každoročne** opakuje. Z obsahového hľadiska sa uvedená činnosť podieľa na rozvoji vedomostí, zručností a schopností detí a mládeže z CDR, ktoré boli na základe analýzy zaradené do oblastí: **vzdelávacia, environmentálna, športovo-rekreačná, sociálna, preventívna**.

Vzdelávacia oblasť zahŕňa najmä nadobúdanie praktických vedomostí a zručností súvisiacich s pobytom v prírode, napríklad orientáciu v teréne, základné pravidlá bezpečného správania pri

splavovaní, poskytovanie prvej pomoci či rozvoj digitálnych zručností. **Environmentálna oblasť** sa zameriava najmä na budovanie vzťahu k prírode a environmentálne zodpovedné správanie, napríklad prostredníctvom poznávania prírodného prostredia alebo správneho nakladania s odpadom. **Športovo-rekreačná oblasť** je rozvíjaná prostredníctvom pohybových aktivít v prírode, najmä samotným splavovaním, stanovaním či manipuláciou s vybavením, ktoré podporujú fyzickú zdatnosť, koordináciu a vytrvalosť účastníkov. **Sociálna oblasť** zahŕňa budovanie vzťahov medzi účastníkmi, podporu spolupráce v skupine a spoločné trávenie času mimo prostredia zariadenia. **Preventívna oblasť** sa zameriava najmä na podporu zdravého životného štýlu, digitálny detox a rozvoj povedomia o rizikách spojených s online prostredím. Na základe analýzy možno za kľúčovú považovať najmä športovo-rekreačnú a environmentálnu oblasť, keďže samotná činnosť je úzko spojená s pohybom v prírodnom prostredí a rozvojom praktických zručností potrebných pri pobyte v prírode.

Z hľadiska použitých metód dominujú **prvky zážitkovej pedagogiky** ako **modelové situácie**, napríklad **simulácie zranení pri poskytovaní prvej pomoci**. Významné je aj **praktické učenie sa v teréne** prostredníctvom samotného stanovania alebo splavovania. Z foriem práce sa využíva najmä **skupinová a tímová práca**, **reflexia prežitých skúseností** a **sprevádzanie detí a mládeže** počas jednotlivých aktivít.

- **Krátke pobytové akcie**

Za krátke pobytové akcie považujeme všetky akcie, ktoré sa viažu k prázdninám a sviatkom (napríklad jarné a jesenné prázdniny, Veľká noc, Sviatok všetkých svätých). Sú realizované **pobytovou formou** a **trvajú spravidla 3 až 5 dní**, pričom sa **každoročne** opakujú. Z obsahového hľadiska sa uvedená činnosť podieľa na rozvoji vedomostí, zručností a schopností detí a mládeže z CDR, ktoré boli na základe analýzy zaradené do oblastí: **vzdelávacia, kultúrno-poznávacia, osobnostná, sociálna a preventívna**.

Vzdelávacia oblasť zahŕňa rozvoj kritického myslenia, práce s informáciami, praktických zručností v prírode či nadobúdanie poznatkov z histórie a regionálnych dejín. **Kultúrno-poznávacia oblasť** je zameraná na spoznávanie kultúrneho a prírodného dedičstva Slovenska, prežívanie tradičných sviatkov a poznávanie nových miest. **Osobnostná oblasť** zahŕňa posilňovanie sebadôvery, odvahy, vytrvalosti a prežívanie radosti či zábavy počas spoločných aktivít. **Sociálna oblasť** sa orientuje najmä na podporu spolupráce, rozvoj sociálnych zručností a budovanie vzťahov medzi účastníkmi. **Preventívna oblasť** zahŕňa napríklad podporu zdravého životného štýlu, rozvoj digitálnej gramotnosti a povedomia o rizikách v online prostredí. Na základe analýzy možno za kľúčovú považovať najmä kultúrno-poznávaciu a sociálnu oblasť, keďže tieto činnosti umožňujú deťom a mládeži z CDR spoznávať nové prostredia, kultúrne tradície a zároveň podporujú budovanie vzťahov medzi účastníkmi a dobrovoľníkmi.

Z hľadiska použitých metód práce dominujú **prvky zážitkovej pedagogiky**. Významnú úlohu plnia **hry, turistika a návštevy kultúrnych či prírodných lokalít**, ako aj **modelové situácie prvej pomoci**. Z foriem práce sa využíva najmä **skupinová a tímová práca**, **tvorivé dielne**, **výlety**, **expozičné** a **sprevádzanie detí počas aktivít**.

- **Mikuláš v CDR**

Mikuláš v CDR sa viaže k Sviatku svätého Mikuláša a realizuje sa *návštevnou, resp. terénnou formou*. Ide o *krátkodobé, jednorazové návštevy* v priestoroch CDR, ktoré sa *každoročne* opakujú. Z obsahového hľadiska sa uvedená činnosť podieľa na *rozvoji osobnostnej, sociálnej a kultúrnej oblasti*.

Osobnostná oblasť sa zameriava najmä na podporu pocitu výnimočnosti, pozornosti a záujmu o jednotlivé deti a mládež z CDR. **Sociálna oblasť** zahŕňa najmä budovanie vzťahových väzieb, podporu komunikácie a pocitu spolupatričnosti medzi deťmi a dobrovoľníkmi. **Kultúrna oblasť** je spojená s prežívaním tradície sviatku svätého Mikuláša a spoločnými zážitkami spojenými s touto udalosťou. Na základe analýzy možno za kľúčovú považovať najmä sociálnu a osobnostnú oblasť, keďže hlavný význam tejto činnosti spočíva v budovaní vzťahov, podpore pocitu prijatia a vytváraní spomínaných zážitkov.

Z hľadiska metód práce dominujú *zážitkový prístup, osobný kontakt a neformálne rozhovory*. Z foriem práce sa využíva najmä *individuálna a skupinová práca*, pričom dôležitú úlohu zohráva aj *vytváranie spoločných spomienok prostredníctvom fotografií alebo spoločných aktivít*.

- **vzdelávacie činnosti pre dobrovoľníkov**

Pod vzdelávacími činnosťami pre dobrovoľníkov rozumieme všetky činnosti spájajúce sa so vzdelávaním dobrovoľníkov, ktoré občianske združenie Bublina svojim dobrovoľníkom poskytuje. Forma realizácie je buď *jednodňová alebo pobytová*, závisí od konkrétneho typu vzdelávania, pričom činnosť *trvá spravidla 1 až 3 dni*. Ide o *nepravidelnú činnosť*, ktorá je vykonávaná na základe aktuálnych potrieb združenia a spájaná s priebežným vzdelávaním a aktualizáciou poznatkov. *Každý tretí rok sa realizuje 33 hodinový kurz prvej pomoci*, ktorý ale nie je pre dobrovoľníkov povinný. Okrem tohto typu vzdelávania ide prevažne o *školenie dobrovoľníkov*, ktoré sa zvyčajne koná pred realizáciou určitých priamych činností s deťmi a mládežou z CDR.

Z obsahového hľadiska sme na základe analýzy vytýčili jednu, a to *vzdelávaciu oblasť*, ktorá vyplýva už zo samotného názvu činnosti. V rámci tejto oblasti ide najmä o nadobúdanie vedomostí, zručností a schopností v oblasti digitálnej gramotnosti, prevencie a formách rizikového správania, poskytovania prvej pomoci, orientácie v právach dieťaťa, zodpovednosti dobrovoľníka a reagovania na rizikové a krízové situácie.

Počas vzdelávacej činnosti sú využívané metódy práce ako *praktický nácvik, modelové situácie, simulácie krízových a rizikových situácií, diskusia a vzájomné zdieľanie skúseností*. Z foriem práce je využívaná najmä *skupinová práca*.

Interpretácia zistení

Na základe realizovanej obsahovej analýzy možno konštatovať, že činnosť občianskeho združenia Bublina je zameraná najmä na *podporu vzdelávania* v rôznych oblastiach, ako aj *osobnostného a sociálneho rozvoja* detí a mládeže vyrastajúcich v CDR. V kontexte činností tohto občianskeho združenia ide o neformálne vzdelávanie, prostredníctvom ktorého sa u tejto cieľovej skupiny podporuje hlavne rozvoj praktických zručností, kritického myslenia,

sociálnych zručností a prevencie rizikového správania, ktoré sú pre deti a mládež vyrastajúce v inštitucionálnom prostredí dôležité najmä z hľadiska ich budúceho samostatného života. V oblasti rozvoja praktických zručností sa dôraz kladie najmä na aktivity zamerané na poskytovanie prvej pomoci.

Medzi najvýznamnejšie činnosti patria predovšetkým *pobytové aktivity*, ktoré vytvárajú priestor pre *budovanie vzťahov* a *efektívne trávenie voľného času* mimo prostredia centier, čo je pre deti a mládež vyrastajúce v CDR dôležité najmä vzhľadom na obmedzené možnosti budovania bezpečnej vzťahovej väzby a nadväzovania sociálnych kontaktov.

Z hľadiska použitých prístupov sa v aktivitách výrazne využívajú *prvky zážitkovej pedagogiky* a *skupinovej spolupráce*. Významnou súčasťou činnosti združenia je zároveň aj *priebežné vzdelávanie dobrovoľníkov*, ktoré prispieva k rozvoju ich kompetencií pri práci s deťmi a mládežou z CDR. Uvedené zistenia zároveň poukazujú na význam systematicky organizovaných voľnočasových a zážitkových aktivít, ktoré môžu predstavovať dôležitý priestor pre podporu rozvoja detí a mládeže vyrastajúcich v CDR.

Ďalšie metodologické kroky výskumu

Realizovaná obsahová analýza predstavuje prvú fázu širšie koncipovaného výskumu zameraného na vzdelávanie dobrovoľníkov pracujúcich s deťmi a mládežou z CDR. Získané zistenia slúžia ako východisko pre ďalšiu fázu výskumu, ktorej cieľom bude analyzovať skúsenosti, problémy a výzvy dobrovoľníkov pôsobiacich v občianskom združení Bublina. Zistenia, ktoré táto ďalšia fáza výskumu prinesie, budú porovnané s ohľadom na rozdielne skúsenosti dobrovoľníkov pedagogických a nepedagogických profesií, najmä vo vzťahu k oblastiam vzdelávania potrebným pre prácu s deťmi a mládežou z CDR a ich príprave na tieto činnosti. Dáta budú získavané prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov s dobrovoľníkmi združenia. Výstupom výskumu budú odporúčania pre prax reflektujúce potreby dobrovoľníkov pracujúcich s deťmi a mládežou z CDR. Tieto odporúčania budú formulované z pohľadu sociálneho pedagóga, ktorý v oblasti vzdelávania, vedenia a podpory dobrovoľníkov nachádza svoje kompetencie.

ZÁVER

Cieľom príspevku bolo analyzovať charakter a zameranie činností občianskeho združenia Bublina realizovaných pre deti a mládež z CDR. Na základe obsahovej analýzy výročných správ, projektových materiálov a doplňujúceho rozhovoru so štatutárnou zástupkyňou združenia sa podarilo identifikovať viaceré typy činností, ktoré združenie dlhodobo realizuje. Analýza poukázala najmä na význam pobytových a zážitkových aktivít, ktoré vytvárajú priestor pre rozvoj sociálnych zručností, osobnostného rastu a získavanie praktických skúseností mimo prostredia inštitucionálnej starostlivosti.

Zistenia zároveň naznačujú významnú úlohu dobrovoľníkov, ktorí prostredníctvom organizovania a realizácie aktivít vytvárajú priestor pre podporu detí a mládeže vyrastajúcich v CDR. Príspevok súčasne predstavuje východisko pre ďalšiu fázu výskumu zameranú na

analýzu skúseností dobrovoľníkov a identifikáciu ich potrieb v oblasti vzdelávania pri práci s touto cieľovou skupinou.

Literatúra

ARMOUR, K., SANDFORD, R. 2013. Positive youth development through an outdoor physical activity programme: evidence from a four-year evaluation. In *Educational Review*. roč. 65, s. 85–108, DOI: 10.1080/00131911.2011.648169.

BEDNÁROVÁ, L. 2015. Faktory znevýhodňujúceho prostredia a jejich vliv na děti po ukončení institucionální péče. In *Speciální pedagogika v perspektivách – III. Olomoucké speciálněpedagogické dny: sborník příspěvků z XVI. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a III. konference mladých vědeckých pracovníků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2015, s. 25–32. Dostupné na: https://www.sppdny.cz/wp-content/uploads/2024/01/Sbornik_elektronicky_final.pdf

BEDNÁROVÁ, L. 2014. Problematika sociálneho vylúčenia detí a mládeže v profesionálnych rodinách a inom type náhradnej starostlivosti v kontexte životnej perspektívy. In *Nová sociálna edukácia človeka III: Zborník príspevkov z medzinárodnej interdisciplinárnej vedeckej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2014, s. 211–226. Dostupné na: <https://www.prohuman.sk/files/ZBORNIK-NSEC-2014.pdf>

CDR RIMAVSKÁ SOBOTA. 2024. *Program centra pre deti a rodiny Rimavská Sobota*. [online]. [cit. 10.02.2026]. Dostupné na: <https://www.ddriso.sk/program-centra-pre-deti-a-rodiny.html>

CDR TOPOĽČANY. 2025. *Program centra pre deti a rodiny Topoľčany*. [online]. [cit. 10.02.2026]. Dostupné na: <https://www.cdrto.sk/zakladne-dokumenty/47/program-centra.html>

CDR TRENČÍN. 2024. *Program Centra pre deti a rodiny Trenčín* [online]. [cit. 10.02.2026]. Dostupné na: https://www.cdrtrencin.sk/wp-content/uploads/2025/02/Program_centra_pre_deti_a_rodiny_Trencin_02_2025.pdf

CUMMINGS, A., SHELTON, K. 2024. The prevalence of mental health disorders amongst care-experienced young people in the UK: A systematic review. In *Children and Youth Services Review*. 2024, roč. 156. DOI: 10.1016/j.childyouth.2023.107367.

DESMOND, Ch., WATT, K., SAHA, A., HUANG, J., LU, Ch. 2020. Prevalence and number of children living in institutional care: global, regional, and country estimates. In *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2020. DOI:10.1016/S2352-4642(20)30022-5.

DRANGOVÁ, I. 2021. *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [cit. 11.03.2026]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/928/23120.ae7062.pdf>

ELTINK, E. M. A., TEN HOEVE, J., DE JONGH, T., VAN DER HELM, G. H. P., WISSINK, I. B. – STAMS, G. J. J. M. 2018. Stability and change of adolescents' aggressive behavior in residential youth care. In *Child & Youth Care Forum*. roč. 47, č. 2, s. 199–217. DOI:

10.1007/s10566-017-9425-y.

GHANI, R. B. A., LAU, P. W. C., LU, N., ZHOU, P., WANG, J. J. 2025. Investigating the impact of adventure education on children's physical, cognitive and socio-emotional development: A mixed method systematic review. In *PLOS ONE*. 2025, 20(6), e0327181. DOI: 10.1371/journal.pone.0327181.

GIBSON, L., EDWARDS, D. 2016. Facilitated participation: cultural value, risk and the agency of young people in care. In *Cultural Trends*. roč.25, č.3, s.194–204. DOI: 10.1080/09548963.2016.1204049.

GONZÁLEZ-GARCÍA, C., VASSILIADIS, E., MORENO-MANSO, J. M., ALCÁNTARA, M., DEL VALLE, J. F., BRAVO, A. 2023. Changes in mental health of children and young people in residential care: Outcomes and associated factors. In *Psychosocial Intervention*. 32(1), 11-19. DOI:10.5093/pi2022a16.

GUNNAR, M. R., BOWEN, M. 2021. What Was Learned From Studying the Effects of Early Institutional Deprivation. In *Pharmacology Biochemistry and Behavior*. 2021, roč. 210, č. 173272. DOI: 10.1016/j.pbb.2021.173272.

HOLLAND, F., HARVEY, C., FERRIS, E., FURLONG, R. GIBSON, S. 2024. "It was a whole other world": the impact of residential outdoor trips on nature connectedness and wellbeing in young people. In *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 2024. s. 193-211. DOI: 10.1080/14729679.2024.2350972.

HOLLINGWORTH, K. 2012. Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: Positive outcomes for educational participation. In *Child & Family Social Work*, 2012, roč. 17, č. 4, s. 438–447. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2011.00797.x.

JIRÁSEK, I. 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, roč. 1, č. 1, s. 6–16. ISSN 1214-603X.

LI, DONGDONG – CHNG, GRACE S. – CHU, CHI MENG. 2019. Comparing Long-Term Placement Outcomes of Residential and Family Foster Care: A Meta-Analysis. In *Trauma, Violence, & Abuse*, 2019, roč. 20, č. 5, s. 653–664. DOI: 10.1177/1524838017726427.

LORENZOVÁ, J. 2024. *Sociální pedagogika*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2024. ISBN 978-80-7592-167-3.

LUKŠÍK, I., ŠKOVIERA, A., KURUC, M., HARGAŠOVÁ, L. 2014. Sociokultúrny kontext a odborné koncepty vytvárajúce rámec inštitucionálnej starostlivosti a výchovy na Slovensku. In *Prevenca AD*, 2014. Dostupné na: <http://prevenciaad.sk/wp-content/uploads/2013/11/Studia-Teoreticke-problemy-a-diskurzy-29.1.-2014.pdf>

LUKŠÍK, I., HARGAŠOVÁ, L. 2018. Impact of residential care culture on quality of life of care leavers. In *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 86–108. DOI:10.18357/ijcyfs92201818214.

LIPSCOMBE, J., FARMER, E., MOYERS, S. 2003. Parenting fostered adolescents: skills and

strategies. In *Child & Family Social Work*, 2003, roč. 8, č. 4, s. 243–255. DOI: 10.1046/j.1365-2206.2003.00294.x.

QUARMBY, T., SANDFORD, R., PICKERING, K. 2019. Care experienced youth and positive development: an exploratory study into the value and use of leisure-time activities. In *Leisure Studies*, roč. 38, č. 1, 28–42. DOI:10.1080/02614367.2018.1535614.

SENDER, B., PAVLIČKOVÁ, A. 2024. Leisure time preferences of high school students in Slovakia and opinions of interest activities focusing on students with learning disabilities. In *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 2024, roč. 39, s. 128–136. DOI:10.55549/epess.878.

SOUSA, M., PEIXOTO, M., CRUZ, O., CRUZ, S. 2023. Academic Performance in Institutionalized and Noninstitutionalized Children: The Role of Cognitive Ability and Negative Liability. In *Children*, 2023, roč. 10, č. 1405. DOI:10.3390/children10081405.

ŠKOVIERA, A. 2015. Transformácia náhradnej starostlivosti na Slovensku – proklamácie a realita. In *Sociální pedagogika / Social Education*, 2015, roč. 3, č. 2, s. 64–75. ISSN 1805-8825. DOI: 10.7441/soced.2015.03.02.05.

ŠUHAJDOVÁ, I. 2019. Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2019. 135 s. ISBN 9-788056-803585. Dostupné na: <https://www.truni.sk/sites/default/files/uk/f000073.pdf>

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. 2025. *Koncepcia zabezpečovania vykonávania opatrení v zariadeniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately* [online]. [cit. 08.02.2026]. Dostupné online: https://www.upsvr.gov.sk/buxus/docs/SSVaR/OVOZ/Koncepcia_2025.pdf

WESTLAKE, M. F., HILLMAN, S., KERR-DAVIS, A., VIZITEU, A., SILVER, M., DYKIERT, D. 2023. A systematic review and meta-analysis of the type and prevalence of mental health disorders and symptoms among children living in residential care. In *Developmental Child Welfare*, 2023, roč. 5, č. 4, s. 223–246. DOI: 10.1177/25161032231202256.

Autor

Bc. Adriána Filipová

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43, Trnava

e-mail: adriana.filipova@tvu.sk

MEDZIGENERAČNÉ VZŤAHY V PERSPEKTÍVE SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY: VÝSKUMNÉ PRÍSTUPY A MOŽNOSTI INTERVENCIE

Milena Fulajtárová

Abstrakt

Súčasná spoločnosť je charakteristická dynamickými sociálnymi, kultúrnymi a technologickými zmenami, ktoré výrazne ovplyvňujú kvalitu medzigeneračných vzťahov. Vzťahy medzi mladšími a staršími generáciami sú často ovplyvnené rozdielnymi hodnotami, spôsobom komunikácie a nízkou mierou vzájomného porozumenia.

Príspevok sa zameriava na medzigeneračné vzťahy z pohľadu sociálnej pedagogiky a poukazuje na význam medzigeneračného učenia, komunikácie a budovania vzťahov ako nástrojov sociálno-pedagogickej intervencie. Súčasťou práce je predstavenie plánovaného výskumu s kombinovaným dizajnom a návrh medzigeneračného programu „Most medzi generáciami“, ktorý má podporiť vzájomné porozumenie a spoluprácu medzi žiakmi základnej školy a seniormi.

Program sa zameriava na vytvorenie prostredia, kde sa generácie môžu učiť navzájom, reflektovať svoje postoje a hodnoty a rozvíjať sociálne a komunikačné kompetencie. Očakáva sa, že výsledkom budú nielen individuálne prínosy pre účastníkov, ale aj širší spoločenský efekt v podobe posilnenia medzigeneračnej solidarity a zlepšenia kvality života v komunite.

Kľúčové slová: medzigeneračné vzťahy, sociálna pedagogika, medzigeneračné učenie, seniori a žiaci, sociálno-pedagogická intervencia

ÚVOD

Medzigeneračné vzťahy sú významným faktorom sociálneho fungovania spoločnosti a prenášania hodnôt, skúseností a sociálnych noriem. Rodinné a komunitné prostredie tradične poskytovalo priestor pre prirodzené stretávanie generácií a vzájomné učenie. Avšak v súčasnej spoločnosti sa stretávame s novými výzvami, ktoré môžu obmedzovať tieto prirodzené interakcie. Zrýchlené tempo života, digitalizácia, zmeny v rodinných modeloch a rastúca individualizácia môžu oslabovať tradičné formy medzigeneračnej interakcie.

Sociálna pedagogika vníma tieto zmeny nielen ako výzvu, ale aj ako príležitosť pre systematickú podporu medzigeneračného dialógu. Zameriava sa na rozvoj sociálneho učenia, komunikačných kompetencií a budovanie vzťahov založených na rešpekte a porozumení. Medzigeneračné učenie je pritom nástrojom prevencie sociálnej izolácie, stereotypov a hodnotových konfliktov medzi generáciami.

Otázkou však zostáva, do akej miery je možné kvalitu medzigeneračných vzťahov cielene rozvíjať prostredníctvom štruktúrovaných programov a plánovaných intervencií. Predkladaný príspevok skúma možnosti podpory komunikácie a sociálneho učenia medzi žiakmi a seniormi a ponúka návrh programu, ktorý umožňuje realizovať tieto ciele v praktickom prostredí.

Sociálna pedagogika a medzigeneračné vzťahy

Sociálna pedagogika vznikla ako reakcia na spoločenské, politické a ekonomické zmeny, ktoré ovplyvňujú život jednotlivca i spoločnosti (Berger, Luckmann, 1999, s. 23). Zameriava sa na výchovu, vzdelávanie a formovanie osobnosti človeka v kontexte jeho sociálneho prostredia. Podľa tohto prístupu nie sú schopnosti a postoje človeka ovplyvňované len biologickými alebo psychologickými faktormi, ale významnú úlohu zohráva aj sociálne prostredie, v ktorom človek žije.

Medzigeneračné vzťahy predstavujú interakcie medzi jednotlivcami alebo skupinami rôzneho veku, ktoré umožňujú výmenu skúseností, hodnôt a vedomostí (Hagestad, 2006). Pre deti a mladých ľudí predstavujú tieto stretnutia príležitosť rozvíjať empatiu, toleranciu, solidaritu a komunikačné schopnosti, zatiaľ čo seniorom poskytujú priestor pre odovzdávanie skúseností, posilňujú pocit užitočnosti a znižujú mieru sociálnej izolácie (European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations, 2012).

Kvalita medzigeneračných vzťahov je ovplyvnená rôznymi faktormi: frekvenciou kontaktov, rodinným zázemím, osobnostnými charakteristikami a sociálnym prostredím (Krupa, 2006). Efektívna komunikácia, schopnosť počúvať, rešpektovať odlišné názory a aktívne sa zapájať do diskusie je pritom kľúčová pre úspech medzigeneračných aktivít (Longová, 2002).

Medzigeneračné aktivity môžu mať rozmanité formy: od spoločných hier a tvorivých dielní, cez výučbu tradičných remesiel či umenia, až po diskusie a reflexívne stretnutia o životných skúsenostiach. Takéto aktivity podporujú nielen vzájomné porozumenie, ale aj rozvoj komunikačných a sociálnych zručností, ktoré sú relevantné pre osobný aj profesionálny život mladších generácií a psychickú pohodu seniorov.

Metóda inštrumentálneho uvedomovania

MIU metóda je systematický prístup založený na princípoch sprostredkovaného učenia, ktorý podporuje kognitívny, sociálny a komunikačný rozvoj účastníkov (Kozulin, 2003; Málková, 2009). V medzigeneračnom kontexte umožňuje seniorom aktívne odovzdávať životné skúsenosti a perspektívy, zatiaľ čo mladší účastníci sa učia spolupráci, empatii a sociálnym zručnostiam.

Prečo práve MIU metóda

Výber MIU pre program „Most medzi generáciami“ bol motivovaný jej dôrazom na:

Vzájomnú interakciu: účastníci reflektujú svoje myšlienky a skúsenosti a aktívne sa zapájajú do učenia druhých.

Podporu empatie a porozumenia: rozvíja schopnosť chápať perspektívu inej generácie a inkluzívne komunikovať.

Flexibilitu a univerzálnosť: vhodná pre rôzne vekové skupiny a prispôsobiteľná konkrétnym

aktivitám programu.

Preukázateľný efekt na kognitívny a sociálny rozvoj: predchádzajúce štúdie (Feuerstein et al., 2014) ukazujú, že cielené kognitívne intervencie môžu zlepšiť pamäť, priestorové vnímanie a schopnosť riešiť problémy, čo je prospešné pre seniorov i deti.

MIU metóda tak zabezpečuje, že program nepracuje len s povrchnými stretnutiami, ale systematicky vedie účastníkov k hlbšiemu pochopeniu, reflexii a spolupráci.

Metodológia výskumu

Výskum má kombinovaný dizajn a spája kvantitatívne metódy (predtest a posttest) s kvalitatívnym zberom dát prostredníctvom otvorených otázok v postteste.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorí 30 účastníkov: 10 žiakov 5. ročníka základnej školy, 10 žiakov 9. ročníka základnej školy a 10 seniorov z komunitného prostredia. Výber účastníkov bol zámerný, pričom hlavným kritériom bola ochota zapojiť sa do programu a absolvovať všetky stretnutia.

Výskumný problém

Súčasný medzigeneračný vzťahy sú často limitované nízkou úrovňou komunikácie a nedostatkom príležitostí na sociálne učenie. Program „Most medzi generáciami“ je navrhnutý ako nástroj na podporu týchto vzťahov, rozvoj empatie a vzájomného porozumenia.

Ciele a výskumné otázky

Hlavný cieľ: analyzovať potenciálny vplyv programu na budovanie medzigeneračných vzťahov.

Čiastkové ciele:

1. Skúmať úroveň medzigeneračných vzťahov pred a po realizácii programu.
2. Analýza komunikácie medzi generáciami.
3. Preskúmať možnosti sociálneho učenia.
4. Získať doplnkové poznatky o subjektívnom vnímaní programu.

Výskumné otázky:

VO1: Aká je úroveň medzigeneračných vzťahov medzi žiakmi a seniormi pred a po realizácii programu „Most medzi generáciami“?

VO2: Akým spôsobom program ovplyvňuje komunikáciu medzi žiakmi a seniormi?

VO3: Aké možnosti sociálneho učenia vznikajú počas realizácie medzigeneračného programu?

VO4: Ako účastníci subjektívne hodnotia prínos programu a jednotlivé aktivity?

Etické aspekty

Pri realizácii plánovaného programu budú dodržané základné etické princípy práce s účastníkmi. Účasť na aktivitách bude dobrovoľná a všetci účastníci budú vopred oboznámení s cieľom a priebehom programu prostredníctvom informovaného súhlasu. Získané údaje budú spracované anonymne a využité výlučne na účely výskumu. Program bude navrhnutý tak, aby neohrozoval psychickú ani sociálnu pohodu účastníkov. Počas realizácie aktivít bude zároveň zabezpečené bezpečné a podporné prostredie s dôrazom na rešpektovanie individuálnych potrieb a špecifik jednotlivých účastníkov.

Návrh programu „Most medzi generáciami“

Navrhovaný program „Most medzi generáciami“ pozostáva z ôsmich stretnutí realizovaných formou sprostredkovaného učenia (MIU). Jeho hlavným cieľom je umožniť autentické stretnutie rôznych generácií a podporiť rozvoj sociálneho učenia, komunikácie a medziludských vzťahov. Program zároveň smeruje k posilneniu vzájomného porozumenia a rešpektu medzi účastníkmi rôznych vekových skupín.

Aktivity v rámci programu budú zahŕňať diskusie zamerané na zdieľanie životných skúseností, tvorivé úlohy a spoločné projekty, ako aj hry podporujúce spoluprácu medzi účastníkmi. Súčasťou stretnutí budú aj reflexívne cvičenia, ktoré budú viesť účastníkov k uvedomeniu si perspektívy druhej generácie. Cieľom týchto aktivít je nielen podporiť komunikáciu medzi účastníkmi, ale aj rozvíjať ich schopnosť aktívne počúvať, viesť diskusiu a kriticky reflektovať vlastné postoje.

Z hľadiska širšieho spoločenského kontextu môže program prispieť k zlepšeniu komunikácie medzi generáciami, k prevencii sociálnej izolácie seniorov a k rozvoju empatie a sociálnych zručností detí. Zároveň môže podporiť pocit spolupatričnosti v komunite a školskom prostredí a prispieť k rozvoju inkluzívneho a participatívneho učenia, ktoré reflektuje potreby všetkých zúčastnených.

ZÁVER

Navrhovaný program „Most medzi generáciami“ predstavuje sociálno-pedagogický prístup zameraný na podporu medzigeneračného dialógu a rozvoj sociálneho učenia prostredníctvom spoločných aktivít detí a seniorov. Predpokladaná realizácia programu môže priniesť nové poznatky o možnostiach rozvíjania vzťahov medzi generáciami v prostredí školy a komunity.

Získané skúsenosti a následný empirický výskum môžu zároveň prispieť k rozšíreniu poznatkov v oblasti sociálno-pedagogickej praxe a vytvoriť inšpiráciu pre podobné iniciatívy podporujúce medzigeneračnú spoluprácu a vzájomné porozumenie.

Literatúra

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-85959-46-1.

European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations: Nasledujúce aktivity. Metodický materiál 4 [online], 2012 [cit. 2015-09-05]. Dostupné z: http://www.er2012.gov.sk/data/files/1876_resource_4_sk.pdf

FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L., RAND, Y. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.

HAGESTAD, G. O. 2006. Transfers between grandparents and grandchildren: the importance of taking a three-generation perspective. *Zeitschrift für Familienforschung* [online]. 18(3), s. 315–332 [cit. 2019-09-07]. Dostupné z: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5801/ssoar-zff-2006-h_3-hagestad-transfers_between_grandparents_and_grandchildren.pdf

KOZULIN, A. 2003. Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, Alex (ed.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 15–38. ISBN 0-521-82144-8.

KRUPA, S. et al. 2006. *Rozvoj komunitných sociálnych služieb*. Bratislava : Rada pre poradenstvo v sociálnej práci. ISBN 80-969581-7-8.

LONGOVÁ, A. 2002. *Umenie načúvať*. Trnava: Dobrá kniha. ISBN 80-7141-377-1.

MÁLKOVÁ, G. 2009. *Zprostředkované učení: Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.

Autor

Bc. Milena Fulajtárová

Kaedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

milena.fulajtarova@tvu.sk

APLIKÁCIA SEMIPROJEKTÍVNEJ METÓDY BLOB TREE TEST V DIAGNOSTICKEJ PRAXI SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Radoslava Ksiažeková

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na aplikáciu semiprojektívnej metódy Blob Tree Test v diagnostickej praxi sociálneho pedagóga a na komparáciu jeho pracovného prístupu s prístupom školského psychológa. Výskum vychádza z predpokladu, že rovnaký symbolický podnet môže byť uchopený odlišne v závislosti od profesijného ukotvenia odborníka. Cieľom výskumu je komparovať spôsoby administrácie metódy Blob Tree Test a vedenia následného dopytovania sa (inquiry) u sociálneho pedagóga a školského psychológa.

Výskum má kvalitatívny, exploračný charakter a je navrhnutý ako komparatívna prípadová analýza. Primárne dáta tvoria kresby a prepisy pološtruktúrovaných rozhovorov realizovaných s deťmi vo veku 10 – 12 rokov. Predmetom komparácie sú postupy odborníkov pri administrácii metódy a vedení rozhovoru s dieťaťom. Predbežné zistenia naznačujú rozdiely v zameraní doplňujúcich otázok a v spôsobe vedenia dopytovania sa počas práce s metódou. Taktiež zistenia poukazujú na význam dopytovania sa (inquiry) ako kľúčového prvku administrácie a zdôrazňujú potrebu reflexívneho prístupu pri využívaní semiprojektívnych nástrojov v školskom prostredí.

Príspevok zároveň dopĺňa metodologickú reflexiu využívania semiprojektívnych nástrojov v sociálno-pedagogickej diagnostike a poukazuje na význam interdisciplinárnej spolupráce pri interpretácii symbolických diagnostických podnetov.

Kľúčové slová: Blob Tree test, sociálno-pedagogická diagnostika, semiprojektívna metóda

ÚVOD

Diagnostickejšia činnosť v školskom prostredí predstavuje významnú súčasť podpory osobnostného a sociálneho rozvoja dieťaťa. Odborní zamestnanci školy sa pri svojej práci stretávajú s potrebou porozumieť nielen školskému výkonu žiaka, ale aj jeho vnútornému prežívaniu, vzťahovým väzbám a spôsobu, akým interpretuje vlastnú situáciu. Zachytenie týchto aspektov však nie je vždy možné prostredníctvom striktne štruktúrovaných a štandardizovaných nástrojov, ktoré sa orientujú predovšetkým na merateľné premenné.

V školskom prostredí je preto dôležité hľadať také diagnostické prístupy, ktoré umožňujú citlivé, kontextuálne a rešpektujúce porozumenie subjektívnemu svetu dieťaťa. Osobitný význam v tomto kontexte nadobúdajú projektívne a semiprojektívne metódy, ktoré vytvárajú priestor pre symbolické vyjadrenie prežívania a podporujú reflexiu dieťaťa prostredníctvom obrazového podnetu.

Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec školy sa vo svojej praxi orientuje najmä na prevenciu, intervenciu a sociálno-pedagogickú diagnostiku zameranú na vzťahové a adaptačné aspekty fungovania žiaka. Jeho činnosť je úzko spätá s analýzou sociálneho prostredia, rodinných vzťahov a triednej klímy. V oblasti sociálno-pedagogickej diagnostiky však stále absentujú časovo nenáročné, zároveň citlivé a pre deti zrozumiteľné nástroje, ktoré by umožňovali zachytiť ich subjektívne prežívanie bez nadmernej formalizácie diagnostického procesu.

Jednou z možností, ktorá sa v tomto kontexte javí ako perspektívna, je využitie semiprojektívnej metódy Blob Tree Test. Tento nástroj pracuje s jednoduchým vizuálnym podnetom a umožňuje respondentovi identifikovať postavicku reprezentujúcu jeho aktuálne prežívanie, rolu alebo vzťahovú situáciu (Wilson a Long, 2012). Je však potrebné zdôrazniť, že Blob Tree Test nie je štandardizovaným psychodiagnostickým nástrojom v psychometrickom zmysle slova. Jeho využitie v školskom prostredí je preto potrebné chápať ako facilitačný a orientačný nástroj podporujúci rozhovor a sebareflexiu dieťaťa, nie ako nástroj vedúci k definitívnym diagnostickým záverom.

Predkladaný príspevok sa zameriava na aplikáciu semiprojektívnej metódy Blob Tree Test v diagnostickej praxi sociálneho pedagóga a na komparáciu jeho prístupu s prístupom školského psychológa. Výskumný problém spočíva v nedostatočnom empirickom preskúmaní využitia tejto metódy v sociálno-pedagogickej diagnostike v slovenskom školskom prostredí a v absencii komparácie profesijných interpretačných rámcov pri práci s rovnakým nástrojom.

Cieľom výskumu je prostredníctvom kvalitatívnej komparácie analyzovať spôsob administrácie metódy Blob Tree Test a vedenia následného dopytovania sa (inquiry) u sociálneho pedagóga a školského psychológa a identifikovať podobnosti a odlišnosti v ich prístupe k práci s touto metódou.

BLOB TREE TEST AKO SEMIPROJEKTÍVNY NÁSTROJ V DIAGNOSTICKEJ PRAXI

Diagnostika v školskom prostredí predstavuje špecifickú odbornú činnosť, ktorej cieľom je porozumenie individuálnemu a sociálnemu fungovaniu žiaka v kontexte výchovno-vzdelávacieho procesu. Nejde iba o identifikáciu výkonových či behaviorálnych prejavov, ale o komplexné zachytenie osobnostných, emocionálnych a vzťahových aspektov vývinu dieťaťa (Vojtová, 2025). Diagnostický proces v škole sa realizuje v multidisciplinárnom prostredí, v ktorom sa stretávajú rôzne profesijné perspektívy, predovšetkým perspektíva školského psychológa a sociálneho pedagóga.

Diagnostika ako odborná činnosť vychádza zo systematického zberu a interpretácie údajov s cieľom formulovať závery využiteľné pre ďalšiu pedagogickú alebo intervenčnú prácu (Kusý, 2021). V školskom prostredí má prevažne orientačný, preventívny a podporný charakter, pričom jej cieľom nie je stanovenie klinickej diagnózy, ale identifikácia potrieb, rizikových faktorov a zdrojov podpory dieťaťa (Vojtová, 2025). Rozdiely v diagnostickom prístupe vyplývajú zo samotného profesijného ukotvenia jednotlivých odborníkov. Školský psychológ sa vo svojej práci orientuje predovšetkým na individuálne psychické procesy, emocionálne prežívanie a osobnostnú dynamiku dieťaťa, pričom využíva psychometrické nástroje a klinické

metódy (Halama, 2011). Sociálny pedagóg naproti tomu vychádza zo sociálno-pedagogického rámca, ktorý kladie dôraz na interakciu jedinca s jeho prostredím, kvalitu sociálnych vzťahov, rodinné zázemie a adaptačné mechanizmy dieťaťa v školskom a komunitnom kontexte (Liberčanová, 2018). Správanie žiaka nie je interpretované izolovane, ale ako výsledok komplexnej interakcie medzi individuálnymi charakteristikami a sociálnym prostredím (VÚDPaP, 2021). Diagnostika tak nadobúda kontextuálny charakter a smeruje k formulovaniu sociálno-pedagogickej diagnózy ako orientačného pomenovania situácie dieťaťa (Kunčaková, 2023).

V rámci diagnostických metód možno rozlišovať rôzne typy nástrojov, ktoré sa líšia mierou štruktúrovanosti, spôsobom administrácie a charakterom získavaných údajov. Jednou zo skupín sú projektívne metódy, ktoré vznikli z potreby zachytiť hlbšie vrstvy osobnosti prostredníctvom nejednoznačných podnetov, ktoré umožňujú respondentovi premietnuť vlastné prežívanie do interpretácie podnetového materiálu. V kvalitatívnom výskume sa zároveň využívajú aj vizuálne techniky, ktoré podporujú reflexiu skúseností respondentov a uľahčujú vyjadrenie subjektívnych významov prostredníctvom obrazových podnetov (Chrzanowska, 2020). Takéto podnety umožňujú jednotlivcovi premietnuť vlastné prežívanie, postoje a skúsenosti do interpretácie podnetového materiálu (Najbrtová, 2017). Projekciu možno definovať ako psychologický mechanizmus, prostredníctvom ktorého jednotlivec prenáša svoje vnútorné obsahy na symbolický podnet. Tieto metódy sú založené na tzv. projektívnej hypotéze, podľa ktorej spôsob interpretácie vágnych podnetov odráža vnútorné nastavenie a subjektívne prežívanie jednotlivca (Isakhanova, 2021). V pedagogickom a výskumnom prostredí sa tieto metódy využívajú ako nástroje umožňujúce zachytiť subjektívne významy a skúsenosti respondentov prostredníctvom symbolických alebo obrazových podnetov (Atterall a Ibbotson, 2000). Projektívne techniky sú však dlhodobo predmetom diskusie z hľadiska reliability a validity (Halama, 2011). V reakcii na kritiku klasických projektívnych metód sa v praxi začali uplatňovať semiprojektívne nástroje, ktoré predstavujú určitý „medzipriestor“ medzi voľnou projekciou a štruktúrovanou diagnostikou. Semiprojektívne metódy síce pracujú s projektívnou hypotézou, avšak miera projekcie je v nich nižšia než v tradičných projektívnych nástrojoch, keďže podnet obsahuje určitý stupeň štruktúry (Najbrtová, 2017).

Jedným zo semiprojektívnych nástrojov využívaných v pedagogickej a poradenskej praxi je Blob Tree Test. Ide o vizuálnu metódu založenú na obrázku stromu s jednoduchými postavičkami v rôznych pozíciách, ktoré reprezentujú odlišné formy správania, vzťahovej blízkosti či emocionálneho nastavenia (Wilson, Long, 2024). Respondent si vyberá postavičku, ktorá ho najviac vystihuje, prípadne dopĺňa ďalšie významy prostredníctvom rozhovoru (Blobtree.com, 2026). Pôvodný Blob Tree je znázornený ako jednoduchá čiernobiela kresba stromu, na ktorého konároch a v jeho okolí sú umiestnené malé schematické figúrky označované ako „bloby“. Tieto postavy sú zámerne vytvorené bez jasne definovaného pohlavia, veku či kultúrnej príslušnosti, aby sa minimalizovali stereotypné interpretácie a umožnila sa širšia identifikácia respondenta s jednotlivými postavami. Sú zobrazené v rôznych polohách a situáciách, ktoré môžu symbolicky odrážať rozličné emocionálne stavy, postoje alebo sociálne situácie. Strom v tomto kontexte predstavuje metaforický priestor, v rámci ktorého si respondent vyberá postavu, s ktorou sa najviac stotožňuje, pričom význam tejto voľby je následne interpretovaný na základe jeho subjektívneho prežívania (Wilson, Long, 2024).

682

Výskumný problém spočíva v nedostatočnom empirickom preskúmaní využitia metódy Blob Tree Test v sociálno-pedagogickej diagnostike v slovenskom školskom prostredí a v absencii komparácie profesijných prístupov pri práci s rovnakým semiprojektívnym nástrojom.

Cieľom výskumu je prostredníctvom kvalitatívnej komparácie analyzovať spôsob administrácie metódy Blob Tree Test a vedenia následného dopytovania sa (inquiry) u sociálneho pedagóga a školského psychológa a identifikovať podobnosti a odlišnosti v ich prístupe k práci s touto metódou.

Výskum má exploračný charakter. Vzhľadom na absenciu systematických empirických štúdií v tejto oblasti boli namiesto hypotéz formulované výskumné otázky.

Na základe cieľa výskumu boli formulované nasledovné výskumné otázky:

VO1: Aké podobnosti a odlišnosti sa objavujú v spôsobe administrácie metódy Blob Tree Test u sociálneho pedagóga a školského psychológa?

VO2: Aké podobnosti a odlišnosti možno identifikovať v spôsobe vedenia následného dopytovania sa (inquiry) po výbere postavičky?

Výskumný dizajn

Zvolená bola kvalitatívna výskumná stratégia, ktorá umožňuje hlbšie porozumenie významom, ktoré deti pripisujú svojim voľbám a výpovediam. Keďže výskum pracuje so subjektívnym prežívaním detí a s projektívnym vizuálnym podnetom, kvalitatívny dizajn umožňuje zachytiť komplexnosť získaných dát bez ich redukcie na kvantifikovateľné ukazovatele.

Výskum je navrhnutý ako komparatívna prípadová analýza zameraná na porovnanie dvoch profesijných perspektív pri práci s rovnakým diagnostickým nástrojom.

Výskumná vzorka

Prvú časť výskumnej vzorky tvoria žiaci vo veku 10 – 12 rokov (5. a 6. ročník základnej školy). Do výskumu bolo zaradených osem žiakov (5 dievčat, 3 chlapci), ktorí boli vybraní jednoduchým zámerným výberom na jednej základnej škole. Výber tejto vekovej skupiny bol odôvodnený vývinovými špecifikami obdobia mladšieho školského veku až ranej adolescence, ktoré umožňujú kombináciu obrazového vyjadrenia a verbálnej reflexie vlastného prežívania.

Druhú časť výskumnej vzorky tvoria dvaja odborníci, ktorých pracovné postupy predstavujú predmet komparácie. Do výskumu bol zapojený školský psychológ s približne trojročnou praxou v školskom prostredí a sociálny pedagóg so šesťročnou praxou v školskom prostredí.

Obaja odborníci realizovali administráciu metódy Blob Tree Test a následné dopytovanie sa (inquiry) v rámci individuálnych stretnutí s deťmi. Predmetom analýzy sú najmä rozdiely v spôsobe administrácie metódy a vo vedení doplňujúcich otázok počas rozhovoru s dieťaťom.

Vzhľadom na charakter výskumu predstavujú odborníci nositeľov komparovaných profesijných prístupov, zatiaľ čo deti predstavujú zdroj empirického materiálu, na ktorom sa tieto prístupy prejavujú.

Výskum bol realizovaný so súhlasom vedenia školy, zákonných zástupcov a samotných detí, pričom dôraz bol kladený na anonymitu a etickú ochranu všetkých participantov.

Metóda zberu dát

Ako hlavná metóda zberu dát bola použitá semiprojektívna metóda Blob Tree Test, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je následné dopytovanie sa (inquiry). Metóda pracuje s vizuálnym podnetom v podobe stromu s jednoduchými schematickými postavičkami („bloby“), ktoré reprezentujú rôzne situácie a pozície v rámci sociálneho prostredia. Respondent si z obrázka vyberá postavičku, s ktorou sa najviac stotožňuje, pričom význam výberu je následne objasňovaný prostredníctvom rozhovoru (Wilson a Long, 2012).

Každé dieťa absolvovalo dve samostatné administrácie metódy - jednu so školským psychológom a jednu so sociálnym pedagógom. Administrácia prebiehala individuálne. V rámci administrácie boli deti požiadané, aby si vybrali postavičky reprezentujúce štyri tematické oblasti: svoje aktuálne Ja, svoju rolu v rodine, rodinu ako celok a predstavu svojho budúceho Ja. Pre každú z týchto oblastí boli vopred pripravené aj základné otázky pre následné dopytovanie sa (inquiry), ktoré nadväzovali na vybranú postavičku. Odborníci však mali zároveň možnosť klásť aj vlastné doplnujúce otázky, ktoré reagovali na odpovede dieťaťa a prirodzene rozvíjali rozhovor.

Individuálne stretnutia so školským psychológom prebehli v júni 2025, zatiaľ čo stretnutia realizované sociálnym pedagógom sa uskutočnili v októbri 2025. Medzi jednotlivými administráciami bol zámerne ponechaný približne trojmesačný časový odstup, ktorého významnú časť tvorili letné prázdniny, s cieľom minimalizovať možný vplyv predchádzajúceho stretnutia na odpovede detí a znížiť riziko reprodukcie zapamätaných reakcií. Tento postup mal prispieť k väčšej autenticite výpovedí a k obmedzeniu pamäťového efektu pri opakovanej práci s rovnakým podnetom. Zároveň oddelená administrácia umožnila zachytiť prirodzený pracovný štýl jednotlivých odborníkov bez vzájomného ovplyvňovania.

Spracovanie a analýza dát

Dáta boli spracované prostredníctvom kvalitatívnej obsahovej analýzy kresieb a výpovedí detí získaných v rámci administrácie metódy Blob Tree Test. Analýza bola zameraná na identifikáciu významov, ktoré deti pripisovali vybraným postavičkám, ako aj na porovnanie spôsobu, akým jednotliví odborníci s týmito významami pracovali v procese administrácie a následného dopytovania sa.

Rozhovory realizované počas administrácie metódy boli zaznamenané pomocou hlasového záznamníka. Následne boli zvukové záznamy doslovne prepísané a spolu s kresbami detí anonymizované. Takto spracované materiály tvorili základný empirický materiál pre následnú analýzu zameranú na porovnanie spôsobu administrácie metódy a vedenia dopytovania sa (inquiry) u zapojených odborníkov. Pri práci s prepismi rozhovorov bola pozornosť venovaná najmä formulácii otázok odborníkov, ich tematickému zameraniu a spôsobu nadväzovania na odpovede detí.

V analytickej fáze boli prepisy rozhovorov opakovane čítané, komparované a následne boli identifikované úseky textu, ktoré sa vzťahovali k spôsobu administrácie metódy a k vedeniu doplňujúcich otázok počas rozhovoru. Na základe týchto pozorovaní boli identifikované opakujúce sa tendencie v prístupe jednotlivých odborníkov.

Cieľom analýzy nebolo vytvárať individuálne kazuistiky jednotlivých detí, ale identifikovať všeobecnejšie tendencie v spôsobe administrácie metódy a vo vedení dopytovania sa počas práce s Blob Tree Testom.

PREDBEŽNÉ ZISTENIA

Výskum sa v čase spracovania príspevku nachádza v analytickej fáze. Dáta z administrácie Blob Tree Testu sú postupne komparované. Predbežná analýza však už umožňuje identifikovať určité tendencie, ktoré naznačujú odlišnosti v profesijnom uchopení metódy, ako aj niektoré spoločné znaky v práci oboch odborníkov.

Jedným z prvých pozorovaní je odlišné zameranie pozornosti počas dopytovania sa (inquiry). V rozhovoroch vedených školským psychológom sa otázky častejšie orientovali na vnútorné prežívanie dieťaťa, jeho emócie, neistoty a subjektívne vysvetlenia správania. Dopytovanie smerovalo k identifikácii pocitov, obáv a vnútorných konfliktov, pričom dôraz bol kladený na to, ako dieťa samo interpretuje svoje emocionálne stavy. Napríklad v jednom z rozhovorov sa psychológ pýta: *„Ako sa asi cíti táto postavička?“* a následne *„Prečo si myslíš, že je práve tam?“* Dieťa na to reaguje slovami: *„Možno sa trochu bojí spadnúť... ale aj tak tam chce byť.“* V inom prípade psychológ smeruje otázky k subjektívnemu vysvetleniu prežívania: *„Čo by sa muselo stať, aby sa cítila lepšie?“*, na čo dieťa odpovedá: *„Keby jej niekto pomohol vyliezť vyššie.“*

Naopak, rozhovory vedené sociálnym pedagógom sa v predbežnej analýze ukazujú ako viac orientované na každodenné fungovanie dieťaťa v prostredí. Otázky smerovali k tomu, ako dieťa zvláda svoje roly v škole, rodine a vo voľnom čase, ako sa adaptuje na požiadavky prostredia a aké má vzťahy s rovesníkmi či členmi rodiny. V jednom z rozhovorov sa sociálny pedagóg pýta: *„Ktorá postavička je najviac podobná tomu, ako funguješ v škole?“*, na čo dieťa odpovedá: *„Táto hore, lebo tam mám kamarátov.“*

Predbežné zistenia naznačujú, že rozdiel medzi odborníkmi nespočíva v odlišnom hodnotení „závažnosti“ situácie dieťaťa, ale v rozdielnom interpretačnom rámci. Zatiaľ čo psychologická perspektíva smeruje k analýze vnútorných psychických procesov a subjektívneho prežívania, sociálno-pedagogická perspektíva zdôrazňuje kontext prostredia, roly a adaptačné mechanizmy dieťaťa.

Ilustračným príkladom rozdielneho profesijného uchopenia môže byť aj situácia, keď to isté dieťa v rámci samostatných administrácií označilo postavičku reprezentujúcu aktuálne Ja. Hoci každý odborník pracoval s dieťaťom oddelene a vychádzal z výpovedí získaných v rámci vlastného rozhovoru, rozdiely sa prejavili v zameraní otázok. V rozhovore vedenom školským psychológom sa pozornosť sústredila najmä na vnútorné prežívanie dieťaťa, jeho obavy, neistoty a na to, ako si samo vysvetľuje svoje pocity a reakcie. Napríklad pri výbere postavičky

sa psychológ pýta: „*V čom je táto postavička podobná tebe?*“ Dieťa odpovedá: „*Lebo je trochu bokom, ale aj tak sa pozerá na ostatných.*“. Doplnujúce otázky smerovali k emóciám, k dôvodom strachu či váhania a k tomu, čo dieťa potrebuje, aby sa cítilo istejšie.

Rozhovor vedený sociálnym pedagógom sa naopak viac zameriaval na každodenné fungovanie dieťaťa v prostredí, na to, ako zvláda svoje roly v škole, rodine a vo voľnom čase, ako udržiava rovnováhu a aké má plány do budúcnosti. Napríklad pri rozhovore o školskom prostredí sa sociálny pedagóg pýta: „*Kedy sa v škole cítiš podobne ako táto postavička?*“, pričom dieťa odpovedá: „*Keď sme na ihrisku alebo cez prestávku.*“. Doplnujúce otázky smerovali k praktickým aspektom života a adaptačným mechanizmom dieťaťa.

Tieto dva pohľady si však neprotirečia. Predstavujú tú istú realitu zachytenú z dvoch odborných uhlov pohľadu - psychologická perspektíva zvyrazňuje emocionálne prežívanie a vnútorné procesy, zatiaľ čo sociálno-pedagogická perspektíva akcentuje fungovanie dieťaťa v sociálnom kontexte. Až ich prepojením vzniká komplexnejší obraz situácie dieťaťa.

Z doterajšej analýzy tiež vyplýva, že školský psychológ má tendenciu klásť väčší dôraz na subjektívne významy a vnútorné vysvetlenia, zatiaľ čo sociálny pedagóg častejšie prepája výpovede dieťaťa s konkrétnymi situáciami v školskom a rodinnom prostredí.

V súlade s prezentáciou výskumu možno konštatovať, že doterajšie analýzy poukazujú na prirodzenú diferenciáciu profesijných perspektív. Tieto prístupy sa nejavia ako konkurenčné, ale ako komplementárne - spoločne vytvárajú komplexnejší obraz o situácii dieťaťa.

DISKUSIA

Predbežné zistenia výskumu poukazujú na to, že rozdiely v práci s metódou Blob Tree Test nemožno chápať ako rozdiely v kvalite odborného výkonu, ale skôr ako prirodzený dôsledok odlišného profesijného ukotvenia jednotlivých odborníkov. Školský psychológ a sociálny pedagóg vychádzajú z rozdielnych teoretických a metodologických východísk, ktoré ovplyvňujú ich diagnostickú optiku, formuláciu otázok aj spôsob interpretácie získaných údajov. Ako uvádza Halama (2011), psychologická diagnostika je komplexný proces, v ktorom zohráva významnú úlohu nielen použitý diagnostický nástroj, ale aj odborný prístup diagnostika a spôsob práce s diagnostickými údajmi. Podobne Kusý (2021) upozorňuje, že diagnostika v edukačnom prostredí je vždy podmienená profesijnou perspektívou odborníka a cieľmi diagnostického procesu.

Z diskusného hľadiska sa ako významný aspekt ukazuje rozdiel medzi zameraním na vnútorné psychické procesy a zameraním na sociálny kontext. Psychologický prístup sa sústreďuje predovšetkým na vnútorné prežívanie dieťaťa, jeho emocionálnu reguláciu a osobnostnú dynamiku. Diagnostický rozhovor vedený psychológom tak prirodzene smeruje k identifikácii subjektívnych významov, emócií a vnútorných interpretácií situácií, ktoré dieťa prežíva. Sociálno-pedagogický prístup naopak kladie väčší dôraz na fungovanie dieťaťa v systéme sociálnych vzťahov, jeho adaptáciu na požiadavky prostredia a jeho rolu v rodine, škole alebo rovesníckej skupine. Tento rozdiel zodpovedá aj charakteru sociálno-pedagogickej diagnostiky,

ktorá sa podľa Liberčanovej (2018) orientuje na analýzu sociálneho prostredia, v ktorom sa vývin dieťaťa odohráva, a na identifikáciu faktorov ovplyvňujúcich jeho sociálne fungovanie.

Tieto dve roviny diagnostického pohľadu však nemožno chápať ako protikladné. Naopak, predstavujú komplementárne dimenzie porozumenia situácii dieťaťa. Komplexnejší obraz jeho fungovania vzniká práve prepojením perspektívy zameranej na vnútorné prežívanie s perspektívou zameranou na sociálne prostredie. Výsledky výskumu tak podporujú význam interdisciplinárnej spolupráce v školskom prostredí, kde rôzne odborné profesie prinášajú odlišné, no vzájomne sa dopĺňajúce pohľady na situáciu dieťaťa. Potrebu takejto spolupráce zdôrazňujú aj metodické materiály určené pre školské podporné tímy, ktoré poukazujú na význam prepojenia psychologickkej, pedagogickkej a sociálno-pedagogickkej perspektívy pri diagnostike a podpore žiakov (Kunčáková, 2023).

Výskum zároveň poukazuje na metodologickú citlivosť pri práci so semiprojektívnymi nástrojmi. Blob Tree Test ako vizuálna metóda vytvára priestor pre symbolické vyjadrenie prežívania a umožňuje respondentovi premietnuť vlastné skúsenosti do interpretácie obrazového podnetu. Podľa Najbrtovej (2017) projektívne a semiprojektívne metódy umožňujú zachytiť subjektívne významy a emocionálne aspekty prežívania, ktoré nemusia byť vždy dostupné prostredníctvom štandardizovaných diagnostických nástrojov. Zároveň však interpretácia takýchto podnetov vyžaduje zvýšenú metodologickú opatrnosť, keďže význam podnetu nevzniká samotným obrazom, ale až v interakcii medzi respondentom a odborníkom.

Zistenia výskumu v tomto smere potvrdzujú, že samotná vizuálna voľba postavičky nie je dostatočná pre interpretáciu. Kľúčovým prvkom administrácie je dopytovanie sa (inquiry), ktoré umožňuje ukotviť význam kresby v subjektívnom prežívaní dieťaťa a zároveň redukuje riziko projekcie zo strany odborníka. Ako uvádzajú Wilson a Long (2024), tvorcovia metódy Blob Tree, samotný výber postavičky predstavuje len východiskový bod pre rozhovor, pričom skutočný diagnostický význam vzniká až prostredníctvom následného dialógu medzi respondentom a odborníkom.

Význam následného rozhovoru potvrdzujú aj širšie diagnostické štandardy používané v školskom prostredí. Diagnostické obsahové štandardy pre zariadenia poradenstva a prevencie zdôrazňujú, že interpretácia diagnostických údajov musí vždy vychádzať z komplexného posúdenia situácie dieťaťa a z kombinácie viacerých zdrojov informácií (Vojtová, 2023). Podobne aj metodické materiály VÚDPaP upozorňujú na potrebu citlivého a kontextuálneho prístupu pri diagnostike detí, najmä ak ide o metódy pracujúce so symbolickým alebo obrazovým podnetom (VÚDPaP, 2021).

Predbežné výsledky výskumu tak naznačujú, že metóda Blob Tree Test môže v školskom prostredí fungovať ako facilitačný nástroj podporujúci diagnostický rozhovor. Jej význam nespočíva primárne v samotnej voľbe postavičky, ale v dialógu, ktorý táto voľba iniciuje medzi dieťaťom a odborníkom. V tomto zmysle možno Blob Tree Test chápať skôr ako nástroj podporujúci reflexiu a komunikáciu než ako samostatnú diagnostickú metódu poskytujúcu jednoznačné diagnostické závery.

LIMITY VÝSKUMU

Je potrebné uviesť, že výskum má viaceré limity. Ide o kvalitatívnu štúdiu realizovanú na menšej výskumnej vzorke v prostredí jednej školy, čo obmedzuje možnosti generalizácie zistení. Ďalším limitom je využitie semiprojektívnej metódy, ktorá nie je štandardizovaným psychodiagnostickým nástrojom a ktorej interpretácia je do určitej miery závislá od odborného úsudku diagnostika.

Limit výskumu môže predstavovať aj časový odstup medzi jednotlivými administráciami metódy. Stretnutia s jednotlivými odborníkmi boli realizované s približne trojmesačným odstupom, pričom významnú časť tohto obdobia tvorili letné prázdniny. Počas tohto obdobia mohlo dôjsť k zmenám v každodennom fungovaní dieťaťa, jeho sociálnych vzťahoch alebo aktuálnom prežívaní, čo mohlo ovplyvniť spôsob, akým deti reagovali na jednotlivé otázky alebo vyberali postavičky v rámci metódy.

Významnú rolu zohráva aj interakčný kontext administrácie. Osobný kontakt medzi odborníkom a dieťaťom, atmosféra rozhovoru a neverbálne prejavy mohli ovplyvniť smerovanie otázok aj spôsob, akým deti reagovali počas rozhovoru.

ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe predbežných zistení výskumu možno formulovať niekoľko odporúčaní pre využívanie metódy Blob Tree Test v sociálno-pedagogickej praxi. V prvom rade je dôležité zdôrazniť, že Blob Tree Test nemožno chápať ako samostatný diagnostický nástroj vedúci k definitívnym diagnostickým záverom. V sociálno-pedagogickej diagnostike by mal byť využívaný predovšetkým ako facilitačný nástroj podporujúci rozhovor s dieťaťom a otváranie tém súvisiacich s jeho prežívaním, vzťahmi a fungovaním v sociálnom prostredí.

Predbežné zistenia výskumu naznačujú, že sociálny pedagóg môže metódu efektívne využívať najmä v situáciách, keď je potrebné vytvoriť bezpečný priestor pre rozhovor s dieťaťom alebo získať orientačný pohľad na jeho prežívanie v školskom alebo rodinnom prostredí. Vizualný charakter metódy môže pomôcť najmä pri práci s deťmi, ktoré majú ťažkosti verbalizovať svoje pocity alebo skúsenosti. Obrazový podnet často uľahčuje dieťaťu vyjadriť jeho pohľad na vlastnú situáciu a môže slúžiť ako východiskový bod pre ďalší rozhovor.

V kontexte systému podporných opatrení v školskom prostredí sa podobné facilitačné nástroje uplatňujú najmä na úrovni podpory realizovanej priamo v škole. Blob Tree Test môže byť využívaný predovšetkým ako orientačný nástroj v rámci prvých úrovní podpory (PU1 a PU2), kde jeho funkciou nie je diagnostické hodnotenie, ale podpora komunikácie s dieťaťom a včasná identifikácia oblastí, ktoré si vyžadujú ďalšiu pozornosť.

Z praktického hľadiska sa ako kľúčový prvok práce s metódou ukazuje najmä následné dopytovanie sa. Samotná voľba postavičky neposkytuje dostatočný základ pre interpretáciu bez doplnujúceho rozhovoru. Úlohou sociálneho pedagóga je preto prostredníctvom citlivých otázok objasniť, aký význam dieťa vybranej postavičky pripisuje a ako tento význam súvisí s jeho skúsenosťami, vzťahmi a aktuálnym prežívaním.

Výsledky výskumu zároveň poukazujú na potrebu reflexívneho prístupu k interpretácii symbolických podnetov. Interpretácia by mala vždy vychádzať z výpovedí samotného dieťaťa a zohľadňovať širší kontext jeho života. Voľba postavičky preto nemôže byť interpretovaná izolovane, ale mala by byť vždy zasadená do kontextu rozhovoru a ďalších informácií o situácii dieťaťa.

V kontexte práce školského podporného tímu sa zároveň ukazuje význam spolupráce medzi jednotlivými odborníkmi. Rozdielne profesijné perspektívy sociálneho pedagóga a školského psychológa môžu prispieť k komplexnejšiemu porozumeniu situácii dieťaťa. Prepojenie rôznych odborných pohľadov tak môže pomôcť presnejšie identifikovať potreby dieťaťa a navrhnúť vhodné formy podpory.

Blob Tree Test sa tak v sociálno-pedagogickej praxi javí ako nástroj, ktorý môže podporiť komunikáciu s dieťaťom a reflexiu jeho prežívania. Jeho efektívne využívanie však závisí najmä od schopnosti sociálneho pedagóga viesť citlivý rozhovor, vytvoriť bezpečný komunikačný priestor a reflektovať vlastné interpretačné rámce pri práci s touto metódou.

ZÁVER

Predkladaný príspevok sa zameria na aplikáciu semiprojektívnej metódy Blob Tree Test v diagnostickej praxi sociálneho pedagóga a na komparáciu jeho pracovného postupu s postupom školského psychológa. Výskum vychádza z predpokladu, že spôsob administrácie metódy a vedenia následného dopytovania sa môže byť ovplyvnený profesijným ukotvením odborníka.

Predbežné zistenia naznačujú, že rozdiely v práci s metódou Blob Tree Test sa neprejavujú v kvalite odborného výkonu, ale najmä v spôsobe vedenia rozhovoru a vo formulácii doplňujúcich otázok počas dopytovania sa. Kým školský psychológ častejšie smeroval otázky k vnútornému prežívaniu dieťaťa, jeho emóciám a subjektívnemu vysvetleniu situácií, sociálny pedagóg sa vo väčšej miere zameriaval na každodenné fungovanie dieťaťa v prostredí školy a rodiny, jeho roly a sociálne vzťahy.

Zistenia zároveň poukazujú na význam dopytovania sa (inquiry) ako nevyhnutnej súčasti administrácie semiprojektívnych metód. Samotná vizuálna voľba postavičky predstavuje skôr východiskový bod rozhovoru než jeho výsledok. Až prostredníctvom následného rozhovoru je možné objasniť význam, ktorý dieťa vybranej postave pripisuje, a zasadiť ho do širšieho kontextu jeho skúseností a vzťahov.

Výskum zároveň naznačuje, že rozdielne profesijné perspektívy sociálneho pedagóga a školského psychológa sa môžu vzájomne dopĺňať aj v samotnom procese administrácie metódy a vedenia rozhovoru s dieťaťom. Ich spolupráca môže prispieť k citlivejšiemu uchopeniu situácie dieťaťa a k vytvoreniu bezpečného priestoru pre komunikáciu o jeho prežívaní.

Blob Tree Test sa v tomto kontexte javí ako orientačný a facilitačný nástroj, ktorý môže byť prínosný pri práci s deťmi v školskom prostredí najmä v situáciách, keď je potrebné podporiť komunikáciu o ich prežívaní. Jeho efektívne využívanie však závisí predovšetkým od spôsobu administrácie metódy a od schopnosti odborníka viesť citlivý rozhovor založený na otvorených otázkach a rešpektovaní perspektívy dieťaťa.

Literatúra

ATTERALL, M., IBBOTSON, P. *Using projective techniques in education research*. British Educational Research Journal. 2000, roč. 26, č. 2, s. 245–257. ISSN 0141-1926.

HALAMA, P. *Princípy psychologické diagnostiky*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8082-451-8.

CHYZANOWSKA, J., *The Source: The Qualitative Technique Sourcebook. Qualitative Mind*, 2020. Dostupné na: <https://www.qualitativemind.com/wp-content/uploads/2014/07/The-Source-the-Qualitative-Technique-Sourcebook-2020-final-1.pdf> [cit. 18. 2. 2026].

ISAKHANOVA, M. – MELIKOZIYEVA, M. The study of projective methods in psychology. *JournalNX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*. 2021, roč. 7, č. 2, s. 66–69. ISSN 2581-4230.

KUNČAKOVÁ, S., VARŠOVÁ, S., UGOROVÁ, B. *Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole*. Aktualizované vydanie. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2023.

KUSÝ, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika v edukačnej praxi*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2021. ISBN 978-80-568-0208-3.

LIBERČANOVÁ, K. *Metódy sociálnej pedagogiky I*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2018. ISBN 978-80-568-0175-8.

NAJBRTOVÁ, K. *Projektivní metody v psychologické diagnostice*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1260-7.

VOJTOVÁ, Z. et al. *Diagnostické obsahové štandardy – Diagnostika v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl* [online]. Bratislava: VÚDPaP, 2023 [cit. 17. február 2026]. Dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/Diagnosticke-obsahove-standardy.pdf>

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE. Diagnostika a rediagnostika detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Dieťa v centre odbornej pozornosti*. 2021, č. 1, s. 1–9. ISSN 2644-5395.

WILSON, P., LONG, I. *Blob Tree – Official Website*. [online]. Dostupné na: <https://www.blobtree.com> [cit. 18. 2. 2026].

WILSON, P., LONG, I. *Blob Guide: How to Use the Blob Tree and Our Many Other Products*. [online]. 2024. Dostupné na: <https://www.blobtree.com> [cit. 18. 2. 2026].

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:

Bc. Radoslava Ksiažeková

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

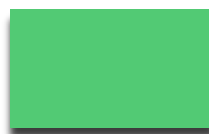
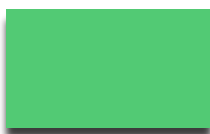
radoslava.ksiazekova@gmail.com



Trnavská univerzita v Trnave

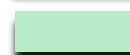
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2026



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

ISBN 978-80-568-0987-7

DOI: <https://doi.org/10.31262/978-80-568-0987-7/2026>

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2026