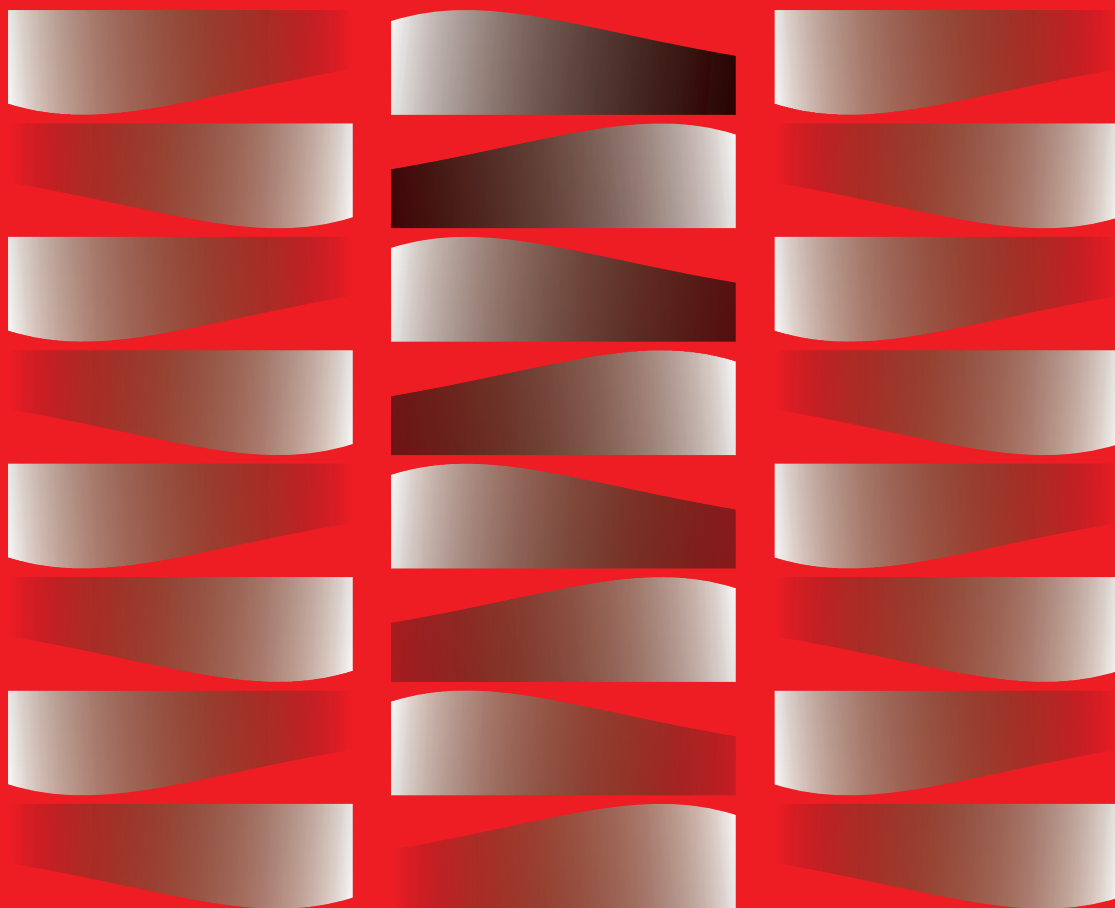


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/2/ 2025
ROČNÍK XXIV.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2025

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 2, apríl 2025, ročník 24.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

prof. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Zástupca šéfredaktora:

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)

prof. PaedDr. **Elena Bendíková**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

prof. PhDr. **Mária POTOČÁROVÁ**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)

assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Miron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc.

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS

(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Tomáš Jablonský 8

Self-efficacy v oblasti soft skills jako prediktor zájmu o učitelskou profesi

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Jakub Molnár 11

Transformačná sila umenia v edukačnom a mediálnom diskurze

Stanislav Benčíč, Ľudovít Hajduk 25

Dieťa s poruchou fetálneho alkoholového spektra v materskej škole

Barbora Vodičková 36

Kreativita a kognitívne mechanizmy autizmu v mediálnej tvorbe

Nazira Magzumova, Barbora Kováčová 45

Dôstojnosť človeka a fenomény života ako súčasť filozofie výchovy

Miroslav Gejdoš, Ivan Ondrášek, Dominika Pažitková 55

Osoba s Prader-Williho syndrómom

Jan Viktorin 65

Inovatívne stratégie prípravy budúcich pedagógov na výučbu tvorby máp cez skúsenostné učenie

Marcela Čarnická 78

Psychometrické vlastnosti škály osamelosti R-UCLA: Overenie faktorovej štruktúry, vnútornej konzistencie a invariance merania

Robert Tomšík 86

Vzdelávacie ciele vyučovania cudzích jazykov

Viera Rassu Nagy 102

Contents

Preface

Tomáš Jablonský..... 10

Self-efficacy in soft skills as a predictor of interest in the teaching profession

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Jakub Molnár..... 11

The transformative power of art in educational and media discourse

Stanislav Benčíč, Ľudovít Hajduk..... 25

A Child with Fetal Alcohol Spectrum Disorder in Kindergarten

Barbora Vodičková 36

Autism Creativity and Cognitive Mechanisms in Media Production

Nazira Magzumova, Barbora Kováčová 45

Human dignity and the phenomena of life as part of the philosophy of education

Miroslav Gejdoš, Ivan Ondrášik, Dominika Pažitková..... 55

Person with Prader-Willi Syndrome

Jan Viktorin..... 65

Innovative strategies for preparing future educators to teach mapmaking through experiential learning

Marcela Čarnická 78

Psychometric Properties of the R-UCLA Loneliness Scale: Validation of Factor Structure, Internal Consistency, and Measurement Invariance

Robert Tomšík..... 86

Educational Objectives in Foreign Language Teaching

Viera Rassu Nagy..... 102

Predhovor

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

predkladané číslo nášho časopisu predstavuje spektrum príspevkov, ktoré reflektujú aktuálne výzvy a výskumné otázky v oblasti výchovy, vzdelávania, špeciálnej pedagogiky, psychológie a filozofie výchovy. Všetky príspevky spája dôraz na interdisciplinárny prístup, dôslednú analýzu teoretických východísk a zároveň praktickú využiteľnosť získaných poznatkov v pedagogickej realite.

Príspevok *Self-efficacy v oblasti soft skills ako prediktor záujmu o učiteľskú profesiu* prináša poznatky o sebahodnotení mäkkých kompetencií študentov učiteľských odborov vo vzťahu k ich profesijným zámerom. Výsledky výskumu potvrdzujú význam subjektívne vnímaných kompetencií ako ukazovateľa motivácie k výkonu učiteľského povolania.

Kvalitu prípravy budúcich pedagógov tematizuje aj príspevok *Inovatívne stratégie prípravy budúcich pedagógov na výučbu tvorby máp cez skúsenostné učenie*, ktorý poukazuje na význam praktickej skúsenosti a zážitkového učenia v edukačnom procese, obzvlášť pri príprave špeciálnych pedagógov pracujúcich so žiakmi s mentálnym znevýhodnením.

Oblasť umeleckej edukácie a kritického myslenia je zastúpená príspevkom *Transformačná sila umenia v edukačnom a mediálnom diskurze*, ktorý skúma historické aj súčasné dimenzie umeleckých prejavov a ich potenciál ovplyvňovať spoločenské vedomie, politické procesy a pedagogické stratégie.

V podobnom duchu sa pohybuje aj štúdia *Kreativita a kognitívne mechanizmy autizmu v mediálnej tvorbe*, ktorá mapuje jedinečné formy vyjadrovania a kreatívne prístupy autistických tvorcov v médiách. Výskum podčiarkuje význam neurodiverzity ako obohatenia kultúrneho a vzdelávacieho priestoru.

Osobitnú pozornosť venujeme problematike žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Príspevok *Dieťa s poruchou fetálneho alkoholového spektra v materskej škole* poskytuje praktické odporúčania pre individualizovaný pedagogický prístup a úpravu prostredia v predprimárnom vzdelávaní. Dopĺňa ho kazuistická štúdia *Osoba s Prader-Williho syndrómom*, ktorá reflektuje možnosti edukácie, ale aj širšie sociálne a rodinné implikácie tohto genetického ochorenia.

Filozoficky ladený príspevok *Dôstojnosť človeka a fenomény života ako súčasť filozofie výchovy*, rozvíja ontologický pohľad na zmysel ľudskej existencie, utrpenia a výchovy. V kontexte personalistickej filozofie ponúka

podnety na hlbšiu reflexiu významu výchovy v procese formovania ľudskej identity a dôstojnosti.

Problematica osamelosti v období adolescencie je súčasťou príspevku Psychometrické vlastnosti škály osamelosti R-UCLA: Overenie faktorovej štruktúry, vnútornej konzistencie a invariance merania.

Posledný príspevok sa zameriava na ciele vyučovania cudzích jazykov, ktoré predstavujú kľúčový atribút v plánovaní a realizácii jazykového vzdelávania v kontexte súčasnej didaktiky.

Veríme, že jednotlivé príspevky inšpirujú k ďalšiemu bádaniu, otvoria nové diskusie a prispievajú k rozvoju teórie aj praxe v oblasti výchovy a vzdelávania v súčasnej spoločnosti.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear readers,

the present issue of our journal presents a spectrum of contributions that reflect current challenges and research questions in the field of upbringing, education, special pedagogy, psychology and philosophy of education. All contributions are united by an emphasis on an interdisciplinary approach, a thorough analysis of theoretical foundations and, at the same time, the practical applicability of the acquired knowledge in pedagogical reality.

The contribution “Self-efficacy in the field of soft skills as a predictor of interest in the teaching profession” brings knowledge about the self-assessment of soft competencies of students of teaching departments in relation to their professional intentions. The research results confirm the importance of subjectively perceived competencies as an indicator of motivation to pursue the teaching profession.

The quality of training of future teachers is also the focus of attention in the contribution “Innovative strategies for training future teachers to teach map making through experiential learning”, which points to the importance of practical experience and experiential learning in the educational process, especially in the preparation of special educators working with students with mental disabilities.

The field of art education and critical thinking is represented by the contribution “The Transformative Power of Art in Educational and Media Discourse”, which explores the historical and contemporary dimensions of artistic expressions and their potential to influence social consciousness, political processes and pedagogical strategies.

The study “Creativity and Cognitive Mechanisms of Autism in Media Creation”, which maps unique forms of expression and creative approaches of autistic creators in the media, is also in a similar vein. The research underlines the importance of neurodiversity as an enrichment of the cultural and educational space.

We pay special attention to the issue of students with special educational needs. The article “A Child with Fetal Alcohol Spectrum Disorder in Kindergarten” provides practical recommendations for an individualized pedagogical approach and environmental adjustment in pre-primary education. It is complemented by a case study “A Person with Prader-Willi Syndrome”, which reflects the possibilities of education, but also the broader social and family implications of this genetic disease.

The philosophically oriented article “Human Dignity and the Phenomena of Life as Part of the Philosophy of Education” develops an ontological view of the meaning of human existence, suffering and education. In the context of personalistic philosophy, it offers suggestions for a deeper reflection on the importance of education in the process of forming human identity and dignity.

The issue of loneliness in adolescence is included in the paper Psychometric properties of the R-UCLA loneliness scale: Validation of factor structure, internal consistency, and measurement invariance.

The last paper focuses on the objectives of foreign language teaching, which represent a key attribute in the planning and implementation of language learning in the context of contemporary didactics.

We believe that the individual articles will inspire further research, open new discussions and contribute to the development of theory and practice in the field of education and training in contemporary society.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.11-24>

Self-efficacy v oblasti soft skills jako prediktor zájmu o učitelskou profesi

Self-efficacy in soft skills as a predictor of interest in the teaching profession

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Jakub Molnár

Abstract

This paper focuses on the differences in self-assessment of selected soft competencies among undergraduate students at faculties of education in relation to their expected performance in the teaching profession. The paper discusses the soft competencies that are necessary for the performance of the teaching profession and their self-assessment. These soft skills are: communication, teamwork, problem solving, independence, creativity, performance, responsibility, and the ability to learn new things. Using a standardized research instrument, it was investigated whether students of bachelor's degree programmes who want to pursue the teaching profession in the future evaluate their soft competences better or worse than students of the bachelor's degree programmes who do not want to pursue the teaching profession. The size of the research sample was N = 256 respondents. From the results of the survey it was found that students who want to pursue the teaching profession in the future generally evaluate their own soft competences better than students who do not want to pursue the teaching profession in the future.

Keywords: Self-efficacy. Self-esteem. Teaching profession. Soft skills. Students of bachelor study program. Education.

Úvod

V současné době jsou kompetence součástí řady strategických a koncepčních dokumentů, včetně dokumentů kurikulárních, z čehož vyplývá, že s nimi nepracují jen odborná pracoviště a ústavy, ale i konkrétní lidé, a to například manažeři, ředitelé, lektori, učitelé, akademičtí pracovníci i studenti různých typů škol. Můžeme proto vymezit kompetence různého druhu a zaměření – například kompetence manažerské, technické, diagnostické, kompetence v oblasti etiky, kompetence v rozvoji lidských zdrojů, hard kompetence (kompetence úzce vázané k určitému oboru) a soft kompetence

(kompetence v oblasti chování). Kompetence by měly být vždy sledovatelné, měřitelné a přístupné změně či rozvoji (Veteška & Tureckiová, 2008). Kompetenci bychom mohli definovat také jako oprávnění jednotlivce činit rozhodnutí. S oprávněním rozhodovat by se dále měla pojít také odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu. Dnes se kompetencí v odborné terminologii rozumí (a v kurikulárních dokumentech především) specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů.

Kompetence, které se vyskytují především v oblasti chování, se nazývají měkké dovednosti (soft skills). Tyto kompetence mají přímý vztah k emoční inteligenci a jsou nedílnou součástí odborné způsobilosti. Člověk s dobře vyvinutými soft skills je znatelně výkonnější a efektivnější, lépe navazuje vztahy s lidmi na pracovišti, a v důsledku toho je i celkově spokojenější. Právě takový člověk se nejlépe uplatní na trhu práce v jakékoliv oblasti. Školy všech typů by se rozvoji měkkých kompetencí měly věnovat výrazněji a pomáhat je u svých žáků a studentů rozvíjet, protože lidé s dobře vyvinutými měkkými dovednostmi jsou také tvořivější, inovativnější, přístupní novým myšlenkám a lépe komunikují, čímž naplňují očekávání potenciálních zaměstnavatelů (Binsaeed et al., 2017).

Kompetence nezbytné pro úspěšnou pedagogickou praxi učitelů můžeme klasifikovat z různých hledisek. Korthagen (2004) dělí kompetence do tří výchozích skupin jako spouštěcí kompetence, růstové kompetence a výzkumné kompetence. Soft skills přitom spadají převážně mezi růstové kompetence, které se zaměřují na osobnostní a profesní rozvoj osobnosti pedagoga, v rámci těchto kompetencí se pedagog opírá zejména o sebereflexi, kdy analyzuje a dále hodnotí vlastní pedagogickou činnost, snaží se nalézat její kritická místa a zdokonalovat se v ní. Spilková (2004) rozděluje kompetence do oblasti oborově předmětových kompetencí a do oblasti pedagogicko psychologických a psychodidaktických kompetencí. Do této oblasti spadají i měkké dovednosti např. diagnostické, komunikativní, poradenské, intervenční, konzultační a sebereflexivní. Nezvalová (2003) vymezuje kompetence řídicí, sebeřídicí a odborné. Soft skills nalézáme především v sebeřídicích kompetencích, které se zaměřují na individuální profesionální rozvoj pedagoga s cílem zvýšení kvality práce a podílení se na týmové práci. Lukášová (2003) pak představuje podrobnější kompetenční model, který sestává z kompetencí vývojově reflektivních, sebereflektivních, sociálně vztahových, předmětově diagnostických, předmětově didaktických, kompetencí k projektivní tvořivosti, pedagogicko výzkumných a kompetencí pedagogicko organizačních a řídicích. Obdobnou klasifikaci kompetencí nalézáme i u Vašutové (2004). Tyto kompetence by si měli studenti učitelství osvojovat již během svého studia a následně je využívat jak během svého pedagogického působení, tak během svého osobnostního i profesního růstu v rámci celoživotního vzdělávání. Kanokorn et al. (2014) dělí měkké dovednosti do oblastí, které jsou již analogické oblastem, které jsme zkoumali

i v této výzkumné studii: komunikační dovednosti, dovednosti přemýšlení o nových věcech, dovednosti řešení problémů, týmová spolupráce, celoživotní učení, rozvoj inovací a tvořivosti, etika a profesionalita, rozvoj vůdčích dovedností.

Při výkonu učitelské profese je vyžadována vysoká úroveň rozvoje různých měkkých dovedností. Na učitele jsou z hlediska kompetencí kladeny nemalé nároky, protože vykonávají komplexní společenskou roli. Jsou aktéry, kteří mají na učení dětí zdaleka největší vliv (Guerriero, Révai, 2017; Hattie, Clarke, 2018). Požadované kompetence by měly být zaměřeny na dosažení určitého cíle, měly by brát ohled na určité prostředí, vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení, jejich provádění by mělo probíhat hladce a měly by být v důsledku zaměřeny na to, aby dávaly smysluplnost vzdělávacímu obsahu, žákům pak svobodnou volbu postupu práce a možnost vzájemné kooperace (Pathi, 2014). O mimořádné pozornosti, která je rozvoji soft skills u (budoucích) učitelů věnována, svědčí i vymezení tzv. Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT ČR, 2023). Rámec zahrnuje znalosti (zde zejména znalosti psychologie, pedagogiky, oborové didaktiky, oboru či kurikula) a také celou řadu měkkých dovedností (plánování, komunikace a interakce, vnímání a ovlivňování sociálního klimatu, uplatňování vyučovacích strategií, vytváření vhodných příležitostí pro učení, řízení a podpora procesů učení, diagnostika a hodnocení žáků, dávání a přijímání zpětné vazby, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe). Vymezuje i postoje (zde zejména postoje týkající se žáků a jejich potenciálu, hodnoty každého jednotlivce, hodnoty mezilidských vztahů, smyslu učení a rozvoje, smyslu vyučovaného oboru, ale také postoje týkající se smyslu a užitečnosti jednotlivých kompetencí či strategií pro učení žáků (MŠMT ČR, 2023). Význam rozvoje měkkých dovedností během vysokoškolské přípravy studentů jednoznačně ukazuje i výzkumná studie Ragusy et al. (2022). Tento přístup zdůrazňuje význam pedagogiky jako strategického bodu vzdělávacího systému.

Sebehodnocení úrovně dosažení různých měkkých dovedností je častým námětem různých výzkumných šetření, z nichž uvádíme ty, které byly inspirativní i pro zde prezentovanou výzkumnou studii. Fernández-Arias et al. (2021) poukazují na skutečnost, že sebehodnocení úrovně dosažení soft skills je u učitelů obvykle velmi vysoké. Podle této výzkumné studie však existují v sebehodnocení výrazné rozdíly mezi muži a ženami, kdy muži vykazují vyšší sebepojetí v oblasti flexibility, ženy naopak v oblasti vedení a smyslu pro kontrolu. Učitelé s kratší délkou pedagogické praxe a učitelé ve věkovém rozmezí 45 – 54 let vykazují podprůměrné sebepojetí z hlediska rozvoje měkkých dovedností. Doganův výzkum však genderové rozdíly v sebehodnocení úrovně měkkých dovedností nepotvrdil. Jednoznačně však potvrdil závislost sebehodnocení na délce praxe, kdy úroveň sebehodnocení významně stoupá s délkou pedagogické praxe (Dogan, 2021). Ibrahim et al. (2017) vyzdvihují význam týmové spolupráce pro sebehodnocení v oblastech

vedení, komunikace a rozhodování. Dokazují, že nižší sebeúcta je spojena i s nižším akademickým výkonem vysokoškolských studentů. Robbins et al. (2002) uvádějí, že podstatným faktorem sebeúcty je věk respondentů, neboť se ukazuje, že s blížící se pubertou sebeúcta klesá. V období dospívání prochází sebeúcta obdobím nestability, protože pro pozitivní vnímání sebe sama je rozhodující fyzický vzhled a jeho podobnost se společensky uznávanými ideály krásy. S blížící se dospělostí se úroveň sebeúcty zvyšuje, protože ve větší míře přijímáme sami sebe a více docenujeme svá osobnostní specifika. Střední až vysokou míru potřeby rozvoje měkkých dovedností zejména v oblastech sociálních dovedností, sebeovládání a řešení problémů deklarují i studenti učitelství bez ohledu na geografickou lokaci (AlHouli & Al-Khayatt, 2020). Babaei & Mosadeghi (2020) popisují pozitivní a věcně významný vztah mezi komunikačními dovednostmi vysokoškolských učitelů a sebehodnocením vlastní účinnosti studentů vysokých škol. Velký vliv přístupu vysokoškolských učitelů na rozvoj sebehodnocení studentů potvrzuje i studie Kashana et al. (2023), podle které pozitivní přístup učitelů zvyšuje sebevědomí a motivaci studentů. Pokud se studenti cítí ve třídě dobře, zvyšuje to jejich úroveň sebeúcty v procesu učení. Naibaho et al. (2021) ukazují, že existuje pozitivní vztah mezi měkkými dovednostmi učitelů před nástupem do zaměstnání a výsledky dosaženými během jejich působení v učitelské praxi. Jedná se zejména o schopnost týmové práce, ochotu převzít odpovědnost a kooperativní učení.

Metodologie

Cílem této studie je zjistit, zda existují rozdíly v sebehodnocení měkkých kompetencí u studentů bakalářského studia na pedagogických fakultách podle toho, zda chtějí nebo nechtějí do budoucna vykonávat učitelskou profesi. V pregraduální přípravě učitelů se uplatňují v zásadě dva hlavní modely. V souběžném neboli paralelním modelu jsou bakalářské studijní programy se zaměřením na vzdělávání, které jsou koncipovány tak, že vedle odborné složky jsou ve studijních plánech obsaženy i předměty pedagogicko psychologického bloku, úvodní kurzy předmětových didaktik a pedagogické praxe, obvykle však pouze náslechového nebo asistentského typu. Tyto složky jsou dále rozvíjeny a prohlubovány v navazujících magisterských studijních programech učitelství. V následném neboli konsektivním modelu jsou bakalářské studijní programy ryze odborné a veškerá pedagogicko psychologická příprava, předmětově didaktická příprava a pedagogické praxe jsou realizovány až v navazujícím magisterském stupni studia (srov. Doulík & Škoda, 2014).

Výzkumný problém byl formulován jako relační, konkrétně: Jaký je vztah mezi úrovní sebehodnocení měkkých kompetencí studentů bakalářských studijních programů se zaměřením na vzdělávání a tím, zda chtějí či nechtějí do budoucna vykonávat profesi učitele? Vycházíme tedy z předpokladu, že

studenti bakalářských studijních programů se zaměřením na vzdělávání se do budoucna spíše chtějí věnovat učitelské profesi, zatímco studenti odborných bakalářských studijních programů (ačkoliv mohou pokračovat ve studiu I v učitelsky zaměřených navazujících magisterských studijních programech) nemají učitelskou profesi jako svoji prioritní volbu.

K tomuto výzkumnému problému se vztahuje věcná hypotéza:

H1: Úroveň sebehodnocení úrovně měkkých dovedností je vyšší u studentů bakalářských studijních programů, kteří v budoucnu chtějí vykonávat učitelskou profesi, než u studentů, kteří učitelskou profesi vykonávat nechtějí.

Pomocí statistického aparátu byly pak testovány příslušné nulové hypotézy vztahující se k jednotlivým sledovaným soft skills.

Výzkumný vzorek byl tvořen studenty vybraných pedagogických fakult v České republice, které uskutečňují jak bakalářské studijní programy zaměřené na vzdělávání, tak bakalářské studijní programy odborné. Výzkumný vzorek byl sestaven na základě dostupného výběru ze studentů pedagogických fakult, které umožnily spolupráci na výzkumné studii. Velikost výzkumného vzorku činila $N = 256$ respondentů, z čehož bylo $N = 129$ studentů, kteří se do budoucna chtějí věnovat učitelské profesi a $N = 127$ studentů, kteří se do budoucna učitelské profesi věnovat nechtějí. Otázka uvažovaného budoucího profesního zaměření studentů byla součástí použitého výzkumného nástroje a respondenti byli do obou komparovaných skupin rozdělení na základě svých profesních preferencí, nikoliv na základě toho, ve kterém typu bakalářského studijního programu studují.

V rámci prezentované výzkumné studie byl použit standardizovaný inventář s názvem Dotazník sebehodnocení vlastních schopností a dovedností. Dotazník obsahuje 80 položek konstruovaných na principu intervalového měření. V položkách respondenti vyjadřují míru svého souhlasu s uvedenými výroky na Likertově škále ano (5 bodů), spíše ano (4 body), nevím (3 body), spíše ne (2 body), ne (1 bod). Položky jsou rozděleny do 8 kategorií, z nichž každá je sycena deseti položkami. Jedná se o kategorie: komunikace (KOM) týmová spolupráce (TSP), Řešení problémů (ŘEP), Samostatnost (SAM), tvořivost (TVO), výkonnost (VÝK), odpovědnost (ODP) a schopnost učit se nové věci (UNV). Respondenti byli vyzváni rovněž k uvedení informace, zda chtějí, nebo nechtějí vykonávat učitelskou profesi – tuto informaci zapisovali do záhlaví použitého výzkumného nástroje.

Data získaná pomocí uvedeného výzkumného nástroje byla nejprve zprůměrována pro jednotlivé kategorie a dále podrobena deskriptivní a induktivní statistické analýze. Nulové hypotézy byly testovány nejprve F-testem pro zjištění skedasticity dat a poté příslušným typem Studentova t-testu. Vedle statistické významnosti byla vypočítána vždy i věcná významnost pomocí Cohenova d. Veškerá testování byla realizována na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Jsme si vědomi určité chyby, která vzniká použitím parametrických statistických metod při zpracování dat pocházejících z Likertových škál. O tom, zda je charakter těchto dat ordinální nebo

metrický, se vedou spory od zavedení těchto škál v roce 1932. Pokud však pracujeme s proměnnou, která vznikla sloučením minimálně čtyř různých položek, můžeme danou proměnnou považovat za intervalovou (Allen & Seaman, 2007).

Výsledky

Výsledky komparace sebehodnocení úrovně dosažení jednotlivých měkkých kompetencí mezi studenty bakalářských studijních programů na pedagogických fakultách, kteří se chtějí stát učiteli a těmi, kteří se učiteli stát nechtějí, ukazuje následující tabulka.

Tabulka 1: Komparace sebehodnocení úrovně měkkých kompetencí

Kompetence	Chtějí učit	Nechtějí učit	Studentův t-test		Effect size
	$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$	t	p	Cohenovo d
KOM	4,21 ± 0,27	3,91 ± 0,29	8,702	0	1,071
TSP	4,44 ± 0,38	4,07 ± 0,51	6,557	3,36.10 ⁻⁷	0,824
ŘEP	4,43 ± 0,39	3,83 ± 0,47	11,067	1,28.10 ⁻⁷	1,480
SAM	4,38 ± 0,52	4,22 ± 0,54	2,379	0,018	0,332
TVO	3,93 ± 0,64	3,38 ± 0,75	6,279	1,46.10 ⁻⁹	0,789
VÝK	4,28 ± 0,36	3,93 ± 0,46	6,898	2,29.10 ⁻⁷	0,866
ODP	4,37 ± 0,44	3,92 ± 0,53	7,316	0	0,925
UNV	4,29 ± 0,47	3,82 ± 0,53	7,511	1,03.10 ⁻¹²	0,939

Obecně lze konstatovat, že sebehodnocení úrovně vybraných měkkých kompetencí je u obou skupin studentů pedagogických fakult na vysoké úrovni. Můžeme potvrdit i věcnou hypotézu, že sebehodnocení je významně vyšší u studentů, kteří v budoucnu chtějí vykonávat učitelskou profesi. Posuzujeme-li tuto hypotézu z hlediska věcné významnosti, pak v případě samostatnosti má tento rozdíl jen malý efekt, v případě tvořivosti středně silný efekt a v případě komunikace, týmové spolupráce, řešení problémů, výkonnosti, odpovědnosti a učení se novým věcem se jedná o silný efekt rozdílu (interpretace síly efektu viz Cohen, 1988).

V případě **komunikace** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi u výroků:

- Dokážu respektovat názory ostatních lidí, i když se občas liší od mého pohledu.
- Snadno navazuji kontakty a sociální vztahy s novými lidmi.
- Přátelské vztahy se mi daří většinou udržet právě díky mé dovednosti chápat problémy druhých lidí.

Naopak velmi malý, statisticky neprůkazný rozdíl ($p > 0,05$), byl zaznamenán v sebehodnocení u výroků:

- Dovedu naslouchat názorům ostatních lidí.
- S ostatními lidmi dovedu jednat přátelským způsobem.

- Přestože se s někým zrovna neshodnu, nenaruší to naše vzájemné vztahy.

V případě **týmové spolupráce** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi u výroků:

- Dokážu přijmout společný úkol za svůj.
- Při společné práci se snažím svůj úkol provést co nejlépe.
- Rozdíl v názorech řeším v zájmu společného cíle a úkolu.
- Problémy řeším ve spolupráci s ostatními.

Naopak velmi malý, statisticky neprůkazný rozdíl ($p > 0,05$), byl zaznamenán v sebehodnocení u výroků:

- Dokážu ostatním pomoci.
- Názory ostatních na řešení problému považuji za stejně důležité.

V případě **řešení problémů** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi u výroků:

- Většinou se dokážu poučit z předchozích chyb a vyhnout se jim.
- K řešení různých problémů přistupuji spíše systematicky než chaoticky.
- Zpravidla se dokážu rozhodnout pro nejlepší způsob řešení.
- Zastávám názor, že lepší je problémy řešit, než se tvářit jakoby neexistovaly.

U žádného ze sebehodnocených výroků nebyl statisticky významný rozdíl větší než 0,05. U všech výroků dosahovali studenti, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi, statisticky významně vyšší míry sebehodnocení.

V případě **samostatnosti** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi, zaznamenán pouze u jediného výroku:

- To, co si naplánuji, nebo vezmu do hlavy, dříve či později splním.

Statisticky významný rozdíl ($0,05 > p > 0,001$) byl zaznamenán ještě v sebehodnocení u výroků

- Umím se nejen pochválit, ale i přiznat, že jsem něco zvorál/a svou vlastní vinou.
- Nepotřebuji příliš vedení a pomoc ostatních lidí.

U dalších položek (výroků) sytících tuto kategorii nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl v sebehodnocení mezi studenty, kteří učitelskou profesi vykonávat chtějí a těmi, kteří ji vykonávat nechtějí.

V případě **tvorivosti** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi u výroků:

- Snažím se rozvíjet tvořivé myšlení nejen ve svých zájmech, ale i v učení.
- Při učení používám různé způsoby studia a metody, které mě pomáhají zapamatovat si to, co se právě učím.

Naopak velmi malý, statisticky neprůkazný rozdíl ($p > 0,05$), byl zaznamenán v sebehodnocení u výroků:

- Mou nespornou předností je dost velká tvořivost a fantazie.
- Zaběhané způsoby řešení některých problémů mne moc nebaví, občas se snažím o jiný způsob práce či myšlení.

V případě **výkonnosti** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi u výroků:

- Mám-li problémy v některé oblasti učení, snažím se nedostatky co nejdříve odstranit.
- Při neúspěchu se hned tak nevzdávám.
- Na své schopnosti a dovednosti se většinou mohu spolehnout.
- Většinou dokážu dosahovat dobrých výsledků.

Naopak velmi malý, statisticky neprůkazný rozdíl ($p > 0,05$), byl zaznamenán v sebehodnocení u výroků:

- Myslím si, že dokážu dosahovat daleko vyššího výkonu, než doposud.
- Dokážu se věnovat několika činnostem současně.
- Výkon ve škole a dobré školní výsledky považuji za důležité.

V případě **odpovědnosti** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi u výroků:

- Věřím spíše na vlastní systematické úsilí, než na náhodu a štěstí.
- Hned tak něco mě neotraví.

Naopak velmi malý, statisticky neprůkazný rozdíl ($p > 0,05$), byl zaznamenán v sebehodnocení u výroku:

- Většinou dovedu odhadnout důsledky svého jednání a chování.

V případě **schopnosti učit se nové věci** byl největší rozdíl ($p < 0,001$) v sebehodnocení jednotlivých položek ve prospěch studentů, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi u výroků:

- Rád/a se učím nové dovednosti, které vyžadují větší zručnost a pohybovou obratnost.
- Poznávat a učit se novým věcem je senzační.
- Učení se novým věcem a dovednostem mně vlastně pomáhá pochopit, na co stačím a čeho mohu dosáhnout.

Naopak velmi malý, statisticky neprůkazný rozdíl ($p > 0,05$), byl zaznamenán v sebehodnocení u výroku:

- Učit se novým věcem je daleko zajímavější, než přebírat staré názory a osvědčené postupy.

V žádném z 80 posuzovaných výroků nevykázali studenti pedagogických fakult, kteří se v budoucnu nechtějí věnovat učitelské profesi, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ statisticky významně vyšší úroveň sebehodnocení dané měkké kompetence než studenti, kteří se učitelské profesi věnovat chtějí.

Diskuze

Z výsledků výzkumné studie jednoznačně vyplývá, že studenti bakalářských studijních programů na pedagogických fakultách, kteří chtějí vykonávat učitelskou profesi, hodnotí svou úroveň dosažení měkkých kompetencí statisticky (i věcně) významně lépe než studenti, kteří se učitelské profesi do budoucna věnovat nehodlají. Formulovaná věcná hypotéza tak byla potvrzena. Studenti, kteří se chtějí do budoucna věnovat učitelské profesi, mají většinou vyšší míru sebevědomí a domnívají se, že jejich schopnosti v oblasti soft skills jsou obecně na vysoké úrovni. Takoví studenti lépe dovedou sdělit svůj názor, respektují názory ostatních jedinců, dovedou jednat přátelským způsobem, nebo lépe navazují kontakty s novými lidmi, než studenti, kteří učitelskou profesi vykonávat nechťejí. Vysokou úroveň těchto kompetencí u studentů učitelství vykazuje např. i výzkumy Touatiho (2023) a Tanga (2020). Měkké kompetence umožňují učitelům poskytovat efektivní a kvalitní výuku, kariérní rozvoj a seberozvoj a kvalitnější utváření různých dovedností u žáků.

Ze získaných výsledků lze zobecnit fakt, že studenti, kteří nechťejí vykonávat učitelskou profesi, jsou většinou introvertnější (např. hůře navazují sociální vztahy s novými lidmi); nejsou takovými týmovými hráči, jako jsou studenti, kteří učitelskou profesi vykonávat chtějí (např. nedokážou přijmout kolektivní rozhodnutí ostatních v takové míře, jako nastávající učitelé); staví se hůře k řešení nejrůznějších problémů (např. s menším úspěchem zvládají řešení i obtížnějších problémů) a jsou znatelně méně tvořiví (např. se snaží méně rozvíjet tvořivé myšlení, nebo je méně baví činnosti, které vyžadují fantazii). Význam měkkých kompetencí pro budoucí učitele zdůrazňují I Ngang et al. (2015). Podle této studie se však začínající učitelé obávají, že měkké dovednosti získané v rámci pedagogické přípravy pro ně nejsou dostatečnou oporou po nástupu do školské praxe. Vysoká úroveň sebehodnocení studentů v námi realizované výzkumné studii však neukazuje, že by studenti pocítovali nějaký výraznější deficit v rozvoji svých soft skills v rámci pregraduální pedagogické přípravy. Tento svůj názor však mohou modifikovat po nástupu do praxe. Pocítovaná nízká úroveň měkkých dovedností je taktéž velmi častou příčinou předčasného ukončení učitelských studií nebo brzkého zanechání výkonu učitelské profese (Ismail & Moriyanti, 2019). Z těchto zjištění lze soudit, že studenti, kteří nechťejí vykonávat učitelskou profesi, by ji opravdu ani vykonávat neměli, protože pedagog by měl mít soft kompetence ze všech uvedených oblastí na vyšší úrovni. Pokud se takový student do učitelské praxe dostane i přes to, že učit nechce, měl by se rozvoji svých soft skills intenzivně věnovat v rámci celoživotního vzdělávání (viz též Sydorenko, 2020).

O důležitosti měkkých dovedností pro utváření osobnosti učitele se zmiňují i další publikace. Aznam (2020) poukazuje na význam měkkých dovedností pro učitele přírodovědných předmětů. Podle Aznama se 34 %

učitelů přírodovědných předmětů domnívá, že měkké kompetence jsou rozhodujícím faktorem pro efektivní vyučování. Vyzdvihují zejména kritické myšlení, týmovou práci, kreativitu, inovativnost a využívání nových poznatků, komunikaci, řešení problémů, zvědavost, důslednost, integritu, analýzu, badatelský přístup, informační gramotnost a objektivitu. Yamaguchi et al. (2019) zdůrazňují především význam komunikačních dovedností a týmové spolupráce pro efektivní vysokoškolskou přípravu studentů. Studenti v naší výzkumné studii vykazovali v oblasti týmové spolupráce vůbec nejvyšší úroveň sebehodnocení ze všech sledovaných měkkých dovedností. A to jak studenti, kteří se učitelské profesi věnovat chtějí, tak ti, kteří se jí věnovat nechtějí. U komunikačních dovedností je však na místě uvažovat o zlepšení úrovně této dovednosti, zejména u studentů, kteří se učitelské profesi věnovat nechtějí. Soják & Navrátilová (2011) provedli výzkum sebehodnocení úrovně měkkých dovedností u studentů čtyř pedagogických fakult v České republice. Zjistili, že nebyly prokázány statisticky významné rozdíly mezi průměrnými hodnotami sebeuposouzení mužů a žen v žádné kategorii. Lze tedy říci, že pohlaví nemělo vliv na to, jak respondenti posuzovali své sociální dovednosti a osobnostní kvality v žádné oblasti. Jako další faktor zkoumali studovaný obor, byl však zjištěn statisticky významný vliv faktoru pouze v rámci kategorie pedagogická komunikace a zvládání konfliktů. Významný vliv však měl faktor formy studia. Vyšší průměrné hodnoty sebehodnocení úrovně soft skills vykazovali studenti v kombinované formě studia. U těchto respondentů lze však předpokládat jistou (mnohdy i několikaletou) praxi v oboru učitelství, což může výrazně ovlivnit jejich posouzení vlastních sociálních dovedností a osobnostních kvalit. Z těchto zjištění vyplývá také důležitá pozice praktických zkušeností studentů učitelství. Ztotožňujeme se s názorem Sojaka a Navrátilové, že rezervu je třeba spatřovat zejména v oblasti supervize, která byla odborníky I teoretickým vymezením shledána jako potřebný a možný efektivní nástroj pro profesní a osobní růst učitelů, ovšem v pedagogickém prostředí se s ní zatím spíše nesetkáme.

V určitém kontrastu s našimi zjištěními o obecně vysoké míře sebehodnocení dosažených soft skills u budoucích učitelů analyzují Malynovska & Barantsova (2024) zkušenosti jiných zemí s rozvojem měkkých dovedností učitelů, zejména skandinávských zemí, Singapuru, Kanady, Austrálie a Japonska. Jejich studie zjistila, že pro rozvoj měkkých dovedností u učitelů je nutné navštěvovat školení a semináře, které pomohou učitelům zlepšit jejich schopnosti komunikovat, vést dialog (zejména s rodiči), lépe porozumět potřebám žáků řešit konfliktní situace a vytvářet pozitivní vzdělávací prostředí; vytvářet podmínky pro profesní růst učitelů, oceňovat jejich úspěchy; podporovat učitele ve sdílení zkušeností a spolupráci s kolegy, což pomůže zlepšit jejich schopnost týmové práce a řešení konfliktů. Zde podotýkáme, že vysoké sebehodnocení úrovně soft skills u studentů učitelství nemusí být v souladu s jejich skutečnou schopností tyto dovednosti

používat, proto je jejich rozvoj vždy žádoucí. Schopnost komunikovat, motivovat a zvládat emoce vytváří atmosféru vzájemného porozumění a důvěry, což má pozitivní vliv na úspěšnost studentů a formuje jejich pozitivní vztah ke studiu obecně.

Závěr

Měkké kompetence budoucích učitelů jsou oblastí, která i díky požadavkům Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství zasluhuje mimořádnou pozornost. Řadou výzkumných studií byl potvrzen stěžejní význam těchto kompetencí pro efektivní a přínosnou výuku, jakož i pro osobnostní a profesní rozvoj učitelů. Ne nadarmo se tyto soft skills označují také jako kompetence transversální neboli průřezové. Jejich rozvoj nemůže být omezen na jeden předmět či izolovaný blok předmětů v rámci pregraduální přípravy učitelů. Je potřeba, aby byly tyto kompetence rozvíjeny systematicky, kontinuálně a vzájemně koordinovaně ve všech složkách a předmětech pregraduální přípravy učitelů. Provedená výzkumná studie sice ukázala na vysokou míru sebehodnocení úrovně dosažených měkkých dovedností u studentů učitelsky zaměřených studijních programů, jednalo se však o studenty bakalářského stupně studia, kteří nebyli doposud intenzivněji konfrontováni s edukační realitou v pozici pedagogického pracovníka. Je tedy možné, že jejich sebehodnocení je nadsazené a neodpovídá skutečné reálné úrovni jejich měkkých dovedností. Proto je nezbytné zintenzivnit jak utváření těchto kompetencí u studentů učitelství, tak zkvalitnit jejich přípravu během postupně gradujícího systému pedagogických praxí. Při její reflexi je nutné vzít v potaz i uplatnění měkkých dovedností a eliminaci případných nedostatků, které v této oblasti studenti pocítují.

Bibliografie

- AlHouli, A. I., & Al-Khayatt, A. K. A. (2020). Assessing the Soft Skills Needs of Teacher Education Students. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 416-431.
<https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.416.431>
- Allen, E. & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality Progress*, 40, 64–65.
- Aznam, N. (2020). Teachers' perspectives toward soft skills in science learning. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1460(1), 012111.
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012111>
- Babaei P. A., & Mosadeghi N. F. (2022). The relationship between information literacy and communication skills of teachers with academic self-efficacy with the moderating role of students' intelligence beliefs. *Management and Educational Perspective*, 4(2), 1-20.

- Binsaeed, R. H., Unnisa, S. T., & Rizvi, L. J. (2017). The big impact of soft skills in today's workplace. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 5(1), 456-463.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dogan, A. (2021). A Study on the Soft Skills of Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 35-48.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.3>
- Doulík, P., & Škoda, J. (2014). Příprava učitelů v kontextu kontinuální „optimalizace“. *Pedagogická orientace*, 24(5), 818-837.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-818>
- Fernández-Arias, P., Antón-Sancho, Á., Vergara, D., & Barrientos, A. (2021). Soft skills of American university teachers: Self-concept. *Sustainability*, 13(22), 12397. <https://doi.org/10.3390/su132212397>
- Guerriero, S., Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing,
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). Clarity and ambiguity in learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 76, 193–204
- Ibrahim, H. I., Zulkafli, A. H., Mohammad Shah, K. A., & Amran, A. (2017). Building self-esteem through work-integrated learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1), 73-77.
<https://doi.org/10.18178/ijlt.3.1.73-77>
- Ismail, N. M., & Moriyanti, M. (2019). How do soft skills mark up for school dropouts?. In *International Conference on Early Childhood Education* (pp. 137-146).
- Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Sujanya, S. (2014). Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 842-846.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1240>
- Kashan, K., Dahar, M. A., & Parveen, Q. (2023). Impact of teachers' attitude on self-esteem of undergraduate students. *Russian Law Journal*, 11(3), 3236-3246.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostravská univerzita.
- Malynovska, I., & Barantsova, I. (2024). The role of soft skills in teacher training in the modern educational process. *Scientific Journal of Polonia University*, 66(5), 32-37. <https://doi.org/10.23856/6604>

- MŠMT ČR. (2023). Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [online]. [cit. 2025-03-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramecabsolventa-ucitelstvi>
- Naibaho, L., Gunawan, R., Sunarto, S., Tyas, E. H., & Nadeak, B. (2021). Pre-service teachers' soft skills and achievement. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 491-496.
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 4, 11-19.
- Ngang, T. K., Yunus, H. M., & Hashim, N. H. (2015). Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives. *Procedia-social and behavioral sciences*, 186, 835-840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204>
- Padhi, P. K. (2014). Soft skills: Education beyond academics. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSRJHSS)*, 19(5), 1-3. <https://doi.org/10.9790/0837-19560103>
- Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros-Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C., & Santamaría-Peláez, M. (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10699. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710699>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychol. Aging*, 17, 423–434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Soják, P., & Navrátilová, I. (2011). „Soft skills“ začínajících pedagogů aneb s jakými sociálními dovednostmi a osobnostními kvalitami odcházejí učitelé z pedagogických fakult do profesní reality. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 209–214). Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-69>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Sydorenko, V. (2020). Soft skills as an educational trend and a necessary development component for a vocational lifelong education teacher. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 38(2), 127-134. <https://doi.org/10.33531/farplss.2020.2.23>
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27.
- Touati, N. (2023). Developing teachers' soft skills and its effects on teacher-student relationship: Review of the literature. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 4(1), 84-94.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.

Yamaguchi, M., Lobo, A., & Richardson, J. (2019). Teacher soft skills: Building a student-centred conceptual framework. STARS 2019 Conference, Melbourne, Australia. <https://unistars.org/papers/STARS2019>.

Prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
Jiri.Skoda@ujep.cz

Prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
Pavel.Doulik@ujep.cz

Mgr. Jakub Molnár

Katedra bohemistiky
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
Králova výšina 3132/7, 400 96 Ústí nad Labem
kubamolnar@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.25-35>

Transformačná sila umenia v edukačnom a mediálnom diskurze

The transformative power of art in educational and media discourse

Stanislav Benčíč, Ľudovít Hajduk

Abstract

The article analyses and describes the transformative power of art in educational and media discourse, emphasising its multiple dimensions. From a diachronic perspective, it surveys the development of selected events from murals to digital media. It utilises++ specific artworks to illustrate the significant role of art in social contexts, with connections to political changes and an educational dimension. The work considers the impact of art on political change and its role in forming critical thinking. It provides alternative interpretations of historical events, as well as analyses of phenomena and events, where art, through visual and narrative communications, deepens the discussion of social issues and opens up new possibilities for interactive learning in a digital world.

Keywords: Transformative power of art. Visual communication. Media discourse. Educational dimension. Political movements and art. Censorship. Digital media. Pareidolia. Visual interpretation.

Úvod

Umenie bolo od nepamäti mocným nástrojom na vyjadrovanie spoločenských myšlienok a komentárov. Od pravekých jaskynných malieb, cez renesančné fresky až po moderné pouličné umenie. Vizuálne vyjadrenie umenia zohráva kľúčovú úlohu v spoločnosti. Reflexie sú evidentné v ideológií a zobrazení spoločenských zmien. Umenie je nielen estetickým prvkom, ale aj prostriedkom sociálnej angažovanosti a politického aktivizmu. V priebehu dejín sa menili médiá a techniky, ktoré umelci využívali na vyjadrenie svojich myšlienok. Nástenne maľby v starovekých civilizáciách slúžili na zachytávanie kolektívnych hodnôt, náboženských predstáv a mýtov, zatiaľ čo moderné médiá, ako fotografia, film či internet, poskytujú globálnu platformu na šírenie umenia a myšlienok v reálnom čase. Obsahovo sa štúdia zameriava na to, ako sa umenie vyvíjalo z fyzického priestoru do digitálneho

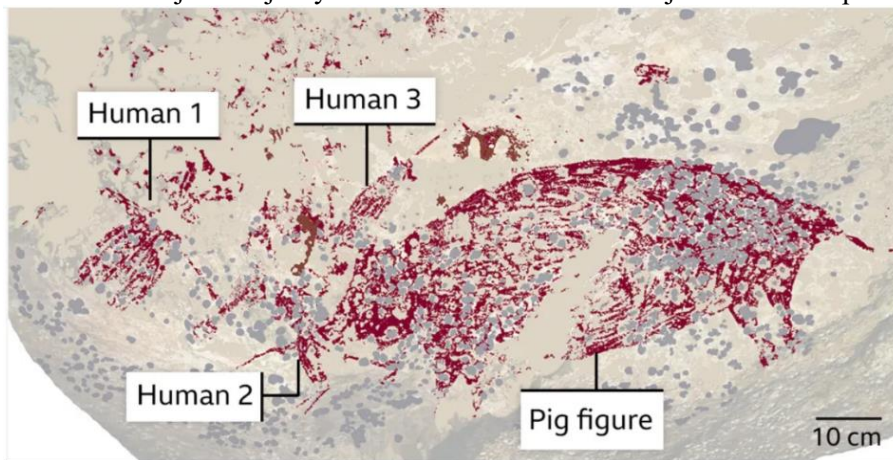
sveta a taktiež akým spôsobom ovplyvňuje edukačný a mediálny diskurz. Taktiež je možné tvrdiť, že ide o narušenie homeostázy v živote človeka (Kováčová, Ševčovič, 2024), dokonca v niektorých situáciách nepochybne aj o zlomové udalosti (Kováčová, Valachová, 2024) v dejinách ľudstva.

V nasledujúcich kapitolách textu sa zameriame na historický vývoj umeleckého vyjadrovania, jeho vplyv na spoločnosť a transformáciu v kontexte moderných médií. Na konkrétnych príkladoch ukážeme, ako umenie slúži ako nástroj spoločenskej reflexie a angažovanosti. Na prípadovej štúdii analyzujeme spoločenské reflexie husitských motívov na dvadsaťkorunáčke z roku 1970 a akú úlohu umenie zohrávalo a zohráva v občianskom živote aj v období vizuálnej kultúry a informačných technológií.

Od nástenných malieb k digitálnym médiám

Dňa 3. júla 2024 časopis Nature zverejnil výsledky výskumu, ktoré naznačujú, že jaskynné maľby, ktoré zobrazujú antropomorfné postavy v interakcii s prasaťom a merajú 36 x 15 palcov (91 x 38 cm) v Leang Karampuang (Indonézia), sú staré približne 51 200 rokov, čo z nich robí najstaršie známe figuratívne maľby na svete. Od najstarších nástenných malieb v jaskyniach až po súčasné digitálne médiá sa vizuálna komunikácia neustále vyvíjala ako prostriedok spoločenského komentára a kultúrnej identity (Ghosh, 2024). Každá éra priniesla nové technológie a formy vyjadrenia – od fresiek a iluminovaných rukopisov cez tlač a fotografiu až po interaktívne digitálne platformy. Tento historický prehľad sleduje, ako sa médiá menili v reakcii na technologické inovácie, sociálne zmeny a mocenské štruktúry, pričom skúma ich transformačnú úlohu v dejinách ľudstva.

Obrázok 1: Najstaršie jaskynné umenie na svete zobrazujúce človeka a prasa



Zdroj: [1]

Praveké a staroveké nástenné maľby

Prvé známe prejavy umeleckého vyjadrenia pochádzajú z pravekých jaskynných maľieb, ako sú tie v Lascaux vo Francúzsku alebo v Altamire v Španielsku. Tieto maľby mali pravdepodobne rituálny alebo náboženský význam a slúžili na zaznamenanie loveckých úspechov, mýtov alebo kolektívnych skúseností. V starovekých civilizáciách, ako boli Egypt, Mezopotámia a Rím, sa nástenné umenie využívalo na oslavu panovníkov, bohov a významných udalostí. Egyptské fresky v hrobkách faraónov zobrazovali scény zo záhrobného života, zatiaľ čo rímske mozaiky a nástenné maľby slúžili na výzdobu verejných aj súkromných priestorov.

Stredovek a renesancia

V stredoveku sa umenie stalo dominantne náboženským a slúžilo cirkevným inštitúciám. Kresťanské fresky v kostoloch a kláštoroch mali didaktický účel - negramotným veriacim sprostredkovali biblické príbehy a morálne posolstvá.

Renesancia priniesla nový prístup k nástennému umeniu, keď umelci ako Michelangelo a Leonardo da Vinci začali využívať perspektívu a realistické zobrazovanie. Slávna Sixtínska kaplnka je príkladom toho, ako umenie mohlo byť nielen náboženským, ale aj filozofickým a humanistickým vyjadrením.

Počas renesancie, keď sa umenie stalo nástrojom vyjadrenia viery a bohatstva, sa začali objavovať diela, ktoré reflektovali politické a náboženské zmeny. Umelecké diela ako *Posledná večera* od Leonarda da Vinciho nie sú len náboženskými výjavmi, ale aj silnými symbolmi spoločenských a politických procesov tej doby. Reforma a protireformácia viedli k tomu, že umelci začali používať náboženské témy na vyjadrenie odporu alebo na vyjadrenie podpory konkrétnym ideológiám (Pitoňáková, 2010). V súčasnosti digitálne médiá nám umožňujú osobný prístup k tomuto dielu len na základe predchádzajúcej rezervácie, často niekoľko mesiacov vopred. Prepojenie renesančného umenia s internetovými sieťami a využitím prekladača do slovenského jazyka je dôkazom transformačnej sily medzi stáročiami s evidentným záujmom súčasnej populácie o umenie dávnych vekov.

Barok a absolutizmus

Barokové umenie sa často používalo na posilnenie autority monarchov a cirkvi. Obrazmi a sochami sa demonštrovala moc a bohatstvo panovníkov, ako aj ich náboženská a politická legitimita. Príkladom je dielo Berniniho, ktorý so svojimi sochami a architektonickými projektmi obdivuhodne vyjadril moc Rímskokatolíckej cirkvi.

Romantizmus a revolúcia

Romantizmus priniesol významný posun k individuálnemu vyjadreniu a revolučným ideálom. Umelecké diela sa stali nástrojom politických hnutí, a to najmä počas revolúcií v Európe, ako napríklad vo Francúzskej revolúcii. Známý obraz Eugèna Delacroixa "Sloboda vedie ľud na barikády" je priamym vyjadrením revolučného ducha a politických ideálov tej doby. Maliar Eugene Delacroix(1798-1863) na parížskom výstavnom Salóne prezentoval alegóriu Sloboda vedie ľud na barikády, ktorou sa prihlásil k francúzskej revolúcii. Majstrovské dielo vzniklo v roku 1830. Na obraze je polonahá žena, ktorá zosobňuje slobodu, drží francúzsku trikolóru v obklopení bojujúcich i mŕtvych mužov.

Transformačná sila umenia v sociálnom kontexte

Umenie vždy slúžilo ako zrkadlo spoločnosti a nástroj na reflektovanie jej hodnôt, konfliktov a zmien. Od nástenných malieb až po digitálne médiá si udržalo schopnosť vyjadrovať nesúhlas, inšpirovať revolúcie a formovať verejný diskurz.

Modernú dobu a street art je potrebné spájať aj s politickými zmenami krajiny, resp. štátu. V 20. storočí sa umenie začalo presúvať z galérií a chrámov na ulice. Pouličné umenie, grafity a politické murály sa stali spôsobom vyjadrenia sociálnych a politických protestov. Mexická muralistická škola, ktorú reprezentovali Diego Rivera a José Clemente Orozco, využívala verejné priestory na šírenie revolučných myšlienok a sociálneho aktivizmu.

José Clemente Orozco (1883-1949) bol prominentnou osobnosťou mexického umeleckého hnutia, známy svojimi silnými a podnetnými nástennými maľbami. Orozco nielen zdokonaľoval svoje technické zručnosti, ale tiež si vážil jedinečné umelecké prejavy, ktoré vychádzajú z rozmanitých kultúrnych koreňov Mexika. Svojím umením bol revolucionárom, spochybňoval spoločenské normy, kritizoval politické systémy a volal po sociálnej spravodlivosti a rovnosti. V súčasnosti street art a digitálne umenie prekračujú tradičné hranice. Banksyho angažované diela politického sveta vo forme satirických nástenných malieb, alebo virálnych digitálnych ilustrácií na sociálnych sieťach dokazujú, že vizuálne umenie naďalej zostáva silným nástrojom spoločenskej reflexie a transformácie (Cepková et al., 2021). Jeho diela sa zameriavajú na témy ako vojna, chudoba, konzumizmus a politická nespravodlivosť. Banksyho grafity, ako je "Girl with a Balloon" alebo "There Is Always Hope," komunikujú kritiku voči spoločenským a politickým systémom. Počas aukcie v Sotheby's bolo jeho dielo "Girl with a Balloon" predané za viac ako 1 milión dolárov, no krátko po tom, čo bola cena uzavretá, sa obraz automaticky zničil cez zabudovanú skartovačku. Tento akt nielenže poukázal na sporné otázky komercializácie umenia, ale tiež vyvolal globálnu diskusiu o autentickeosti a hodnote umenia v súčasnej spoločnosti.

Umenie ako katalyzátor politických zmien

Umenie v rôznych obdobiach histórie inšpirovalo revolúcie alebo politické zmeny. Príkladom môže byť vplyv politických karikatúr v období francúzskej revolúcie na verejnú mienku. V súčasnosti sa stretávame s mnohými príkladmi umenia, ktoré má funkciu protestu ako je napríklad pouličné umenie a grafity, ktoré často vyjadrujú odpor k vládnym politikám alebo vyjadrujú podporu ľudským právam a sociálnym hnutiam. Slávne príklady sú Banksy alebo projekt „Guerrilla Girls“. Umenie môže zvyšovať empatiu a porozumenie medzi rôznymi spoločenskými skupinami, čo môže viesť k zmene v politickom a spoločenskom správaní. Podnetom môže byť výstava alebo film, ktorý ukazuje životnú situáciu menšín, imigrantov alebo iných zraniteľných skupín. Citlivo a empaticky zvládnuté umelecké dielo môže pomôcť jednotlivcom vyrovnat' sa s traumatickými zážitkami a získať nový pohľad na vlastné spoločenské prostredie. V takomto prípade môžeme hovoriť o terapeutických účinkoch umenia, kedy človek pociťuje obnovu duševného zdravia.

Cenzúra a sloboda umeleckého prejavu

Často sa nastoľuje otázka, do akej miery by malo umenie podliehať cenzúre a kedy môže byť umenie nebezpečné nielen pre spoločnosť ale aj pre vládnucu garnitúru. Verejne ale aj ilegálne sa viedli a aj v súčasnosti sa vedú diskusie o mantineloch, ktoré stoja medzi slobodou prejavu a zodpovednosťou umelca voči verejnosti. Z nedávnej histórie je možné analyzovať a určité prípady, ktoré sa nezaobídu bez historických faktov v oblasti verejno-politického diškurzu v strednej Európe za daných geopolitických okolností.

Udalosti v roku 1968

Okupácia Československa vojskami Varšavskej zmluvy v auguste 1968 bola zásadnou udalosťou, ktorá mala obrovský dopad na spoločenskú atmosféru a kultúru. V reakcii na túto udalosť vznikol prúd umenia a umenie, ktoré sa stalo silným nástrojom spoločenskej kritiky a protestu proti sovietskej okupácii. Umenie sa stalo sprostredkovateľom vyjadrenia politického odporu širokých mas.

Príklady:

- **Grafity a ilegálne výtvory:** Počas okupácie v Prahe a iných mestách sa objavili rôzne grafity a výtvory, ktoré obsahovali politické posolstvá proti okupácii. Grafity využívali symboliku, kde obraz okupácie bol zobrazený ako vonkajšia hrozba a nespravodlivosť. Tieto formy umenia pomáhali udržať ducha odporu, čo vytváralo kultúrnu platformu na neskorší prechod k zásadným zmenám v roku 1989.

- **Poézia a literatúra:** Na Slovensku sa postavili proti komunistickému režimu aj viaceré osobnosti, ktorých diela zohrávali kľúčovú úlohu pri vyjadrovaní nezávislého a intelektuálneho postoja. Diela týchto osobností (Dominik Tatarka, Vladimír Mináč, Štefan Moravčík) sú dôkazom toho, že aj v časoch silnej cenzúry a represálií môže umenie zohrávať nezastupiteľnú úlohu v udržiavaní morálnej integrity spoločnosti a vo vyjadrovaní spoločenského protestu. Ich poézia, próza a eseje sa stali kanálmi pre vyjadrenie nesúhlasu a pre podporu myšlienky slobody, ktorá bola v normalizačnom období potláčaná.
- **Plagáty a fotografie:** Po okupácii vznikli početné fotografické projekty a plagáty, ktoré zobrazili silu odporu, ako aj smútok a bezradnosť. Ladislav Bielik vytvoril slávnu slovenskú fotografiu muža s odhalenou hrudou pred okupačným tankom z augusta 1968. Bielikova fotografia je ukázkovým príkladom transformačného potenciálu umenia. Vizualne umenie tu nevzniká pre estetický zážitok, ale ako nástroj etickej reflexie, kultúrnej pamäti a kritického odporu voči mocenským štruktúram.

V edukačnom a mediálnom diskurze ide o vizuálny text, ktorý:

- učí čítať symboly moci a odporu,
- rozvíja schopnosť interpretovať obraz ako argument,
- podporuje rozvoj občianskej citlivosti a etického myslenia.

Táto fotografia sa považuje za jednu z najlepších z fotografií 20. storočia. Stala sa obrazovou ikonou nenásilného odporu proti vojskám Varšavskej zmluvy.

Edukačný rozmer bankovky ako platidla a média

Bankovka je síce fyzický objekt, ktorý slúži ako platobný prostriedok, avšak môže byť vnímaná aj ako médium alebo edukačná názorná pomôcka pri výučbe histórie, semiológie, bankovníctva alebo aj dejín umenia. Nesie informácie a sprostredkúva určité hodnoty. Dizajn bankoviek - portréty a obrazy reflektujú kultúrne a politické hodnoty krajiny, v ktorej sú vydané. Na niektorých bankovkách počas obdobia komunizmu v Československu boli skryté významy alebo symboly, ktoré mali určité politické alebo ideologické konotácie. Tieto symboly často slúžili na podporu vládnej ideológie alebo na zobrazenie konkrétnych politických a historických udalostí. Obsahovali obrazové prvky, ktoré mali viacero významov. Mnohé z týchto znakov, ako sú napríklad päťcípe hviezdy, kosák a kladivo alebo iné, mohli byť interpretované ako vyjadrenie podpory komunistického režimu. Tieto aspekty môžu byť predmetom historických analýz, ktoré odhaľujú, ako sa politické režimy snažili formovať verejný diskurz aj cez tak zdanlivo neutrálnu vec ako sú peniaze.

Jedným z najznámejších prípadov bola práve 20-korunová bankovka z 80. rokov, na ktorej ľudia po jej zložení videli rôzne obrazy, ako napríklad tváre Jana Palacha alebo Dany Košanovej. Ján Palach sa 16.1.1969 na pražskom Václavskom námestí polial horľavinou a zapálil — išlo o akt politickej sebaobety (samoupálenie) na protest proti rezignácii spoločnosti na okupáciu a normalizáciu pomerov po auguste 1968. Dana Košanová bola pätnásťročná slovenská študentka, ktorá sa stala jednou z prvých obetí invázie v Bratislave. Fenomén interpretácie bankovky sa stal veľmi známym. Ľudia skladali papierové bankovky na určitý spôsob, čo vyvolávalo v ich očiach obraz, ktorý sa podobal na tváre týchto obetí. V skutočnosti sa nikdy nepotvrdilo, že by išlo o úmyselne zašifrovaný odkaz umelca. Tento jav tiež ukazuje, ako ľudia hľadali spôsoby ako vnímať a interpretovať svoju realitu. (Barteková et al., 2015).

Obrázok 2: Bankovka s hodnotou dvacet korun z roku 1970



Zdroj: [2]

Bankovka 20 Kčs z roku 1970 bola tlačaná v štátnej tlačiarňi cenín v Prahe a jej autorom bol výtvarník Karel Hruška.

Obrázok 3: Detaily z bankovky po zložení (upravil autor)



Zdroj: [2]

Martin Veinhauer, poslucháč 3. ročníku muzeológie v Brne, vo svojej záverečnej práci o tejto bankovke píše: U některých občanů (komunistů) se

tato bankovka setkala s negatívni odezvou. Hledali v ní skryté významy, jak dokládá dopis tajemníka MNV z obce Chvalovice na Znojemsku Ludvíka J. generálnímu tajemníkovi ÚV KSČ Dr. Husákovi. V tomto dopise pisatel porovnává bankovky v hodnotě 25 Kčs (1961) a 20 Kčs (1970). Obě tyto bankovky mají na lící straně portrét Jana Žižky. „*Vážený soudruhu generální tajemníku! Znáám Vás jako člověka otevřeného, který stojí na platformě internacionalismu, střezí a hájí spojení se Sovětským Svazem..... Dvě bankovky, které Vám zasílám, chci Vám názorně dokázat, že nepřátelé socialismu, antisověti jsou stále mezi námi a řídí se heslem z roku 1968 „Budete muset číst mezi řádky“. Zde na nové 20 korunové bankovce se nám to názorně ukázalo! Nechci říci, že byste nebyl o tom informován, ale jistota je jistota. Zajišťujeme si všichni spokojené stáří, strávit chvíli v klidu bez válek a v pohodě. Jak je možné, že na 20 korunové bankovce se výtvarník nevěnoval dostatečné historické postavě, kterou maloval a byla mu jen zástěrkou k tomu, aby tam vylil svoje nepřátelské city. On při tvorbě měl na zřeteli, aby hlava dívky a Palacha v čertě plamene, byla daleko lepší a nevadilo mu že proti 25 korunové bankovce zavázal oko jiné, hlavně když mu to splnilo jeho záměr. Zdůvodnění v rozhlase bylo ukvapené a nepodložené. Podlehli a nerozpoznali záměr pravice. Před 10 lety byl portrét této postavy prostý, jak je vidno na bankovce. Tito výtvarníci zneužili důvěry. Dali přednost slečně, v čertě Palacha, ale ještě zesměšlili průvod na druhé straně, kde figura, která má obě ruce levé vede průvod a následuje ji osoba se zavázanýma očima.“ (Veinhauer, 2007/2008, s. 29).*

Spomínaný list od tajemníka MNV z Chvalovic poukazuje na to, že niektorí komunistickí predstavitelia videli v bankovke symboly, ktoré mali nejaký podtext spojený s odporom proti socialistickému režimu.

Bankovka 20 Kčs z roku 1970 tak môže byť vnímaná ako zaujímavý artefakt z obdobia normalizácie, ktorý odráža napätie medzi oficiálnym režimom a nezávislým alebo skrytým odporom. Je príkladom paréidolie.

Paréidolia a kontrafaktická vizuálna interpretácia

Paréidolia je psychologický fenomén, pri ktorom ľudia v náhodných vzoroch vidia známe obrazy, napríklad tváre. V tomto prípade si ľudia v portréte Jána Žižku nevšimli len oficiálny obraz, ale podvedome (alebo zámerne) hľadali ukryté symboly a tváre zakázaných osobností či obetí okupácie. Disidentská ikonografia by vyjadrovala zámernú alebo nevedomú interpretáciu oficiálnych obrazov tak, aby obsahovali kritické odkazy na režim. Kontrafaktická vizuálna interpretácia je spôsob, akým diváci priradujú obrazu nový význam v rozpore s jeho pôvodným propagandistickým zámerom. Tento jav bol v normalizácii bežný, keďže cenzúra bránila otvorenej kritike, a tak si ľudia vytvárali skryté významy vo verejne dostupných symboloch (David et al., 2021).

Tento fenomén dvadsaťkorunovej bankovky ukazuje, ako sa aj bankovky, stávajú nositeľmi skrytých významov a ako sa umenie, v tomto prípade výtvarné spracovanie, stáva zrkadlom spoločenskej situácie a ideologických zápasov.

Záver

Umenie predstavuje mimoriadne mocný nástroj nielen v oblasti estetického vyjadrenia, ale aj ako prostriedok spoločenského diskurzu a edukácie. Jeho transformačný potenciál v edukačnom a mediálnom kontexte spočíva v schopnosti formovať kritické myslenie, ovplyvňovať spoločenské normy a poskytovať alternatívne interpretácie historických i súčasných udalostí. V edukačnej sfére umenie otvára priestor na hlbšie porozumenie komplexných tém prostredníctvom vizuálnej a naratívnej komunikácie (Schachter, 2008). Ako interdisciplinárny prvok dokáže prepájať rôzne oblasti poznania a podnecovať reflexiu o spoločenských hodnotách, identite či etických otázkach. Zároveň poskytuje študentom a širšej verejnosti platformu na interaktívne učenie, ktoré prekračuje tradičné akademické rámce. V mediálnom kontexte umenie funguje ako prostriedok kritiky, angažovanosti a inovatívneho sprostredkovania informácií. Vizualizácie, metafory a umelecké interpretácie môžu prehĺbovať diskusiu o súčasných spoločenských problémoch a pôsobiť ako katalyzátor zmien. S rozvojom digitálnych technológií sa navyše otvárajú nové možnosti šírenia umeleckých výpovedí prostredníctvom médií, čím sa rozširuje jeho dosah na verejnosť.

Umenie, či už v tradičnej forme ako nástenné maľby, alebo v modernej digitálnej podobe, naďalej zohráva svoju úlohu v utváraní verejného diskurzu a politických udalostí. Vizuálna komunikácia sa neustále vyvíjala ako prostriedok spoločenského komentára a kultúrnej identity. Každá historická éra priniesla nové technológie a formy vyjadrenia – od fresiek a iluminovaných rukopisov cez tlač a fotografiu až po interaktívne digitálne platformy. Tento historický náčrt poukazuje, ako sa médiá menili v reakcii na technologické inovácie, sociálne zmeny a mocenské štruktúry (Schelling et al., 2018). Umenie, v každom z týchto období, plnilo kľúčovú úlohu nielen v spoločenskom diskurze, ale aj ako nástroj v boji za spravodlivosť a zmenu. Vysoká je jeho transformačná a informačná hodnota v dejinách ľudstva.

V edukačnej a mediálnej sfére má umenie obrovskú schopnosť formovať kritické myslenie a prispievať k rozvoju spoločenskej vzdelanosti. Jeho funkcia nie je obmedzená len na komentovanie aktuálnych udalostí, ale aj na vytváranie priestoru pre reflexiu spoločenských hodnôt a angažovanie verejnosti v zmysluplnom dialógu. Umenie je schopné ovplyvniť politické postoje, aktivizovať spoločenský pohyb a poskytovať nástroje na kritiku a transformáciu.

Umelecké diela dokážu nielen komentovať, ale aj vytvárať priestor pre zmenu a reflexiu spoločenských hodnôt. V tomto smere umenie nie je len

výsadou samotných umelcov, ale aj každého jednotlivca, ktorý si uvedomuje jeho silu v sociálnych, politických a kultúrnych kontextoch. Preto je dôležité, aby umenie aj naďalej zohrávalo kľúčovú úlohu v boji za lepší svet – svet otvorený, spravodlivý a tolerantný.

V historickom vývoji bolo umenie neodmysliteľnou súčasťou politických a spoločenských zmien, a dnes má stále potenciál prispieť k transformácii spoločnosti v pozitívnom zmysle. Transformačná sila umenia v edukačnom a mediálnom kontexte nie je len nepopierateľná, ale aj nevyhnutná pre rozvoj spoločnosti smerujúcej k informovanej, kriticky mysliacej a kreatívnej komunite. Umenie má moc nielen reflektovať súčasnosť, ale aj formovať budúcnosť, a preto by malo byť neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacích a mediálnych stratégií, ktoré podporujú kritické a kreatívne myslenie v spoločnosti. Budúci výskum by sa mohol zamerať na konkrétne metodické prístupy využitia umenia v edukácii a analýzu jeho vplyvu na mediálnu gramotnosť jednotlivcov.

Bibliografia

- Barteková et al. (2015). *Migrácia obrazu*. Bratislava : Vysoká škola
výtvarných umení v Bratislave, 2015. 60 s. ISBN 978-80-89259-93-9.
- Cepková, P.; Lančarič, P.; Jonisová, E. (2021). About an Exhibition
Image/Flow of Realities. In: *Communication Today*, 2021, 12(2), 198-
202.
- David, A. et al. (2021). A shared mechanism for facial expression in human
faces and face pareidolia. In: *Proceedings of the Royal Society B* 288,
2021, 1954. <https://doi.org/10.1098/rspb.2021.0966>
- Ghosh, P. World's oldest cave art found showing humans and pig, 3.7.2024,
dostupné na: <https://www.bbc.com/news/articles/c0vewjq4dxwo>
- Kováčová, B.; Ševčovič, M. (2024). *Homeostáza v obrazoch: akčné umenie
v dospelosti a v starobe*. Ružomberok: Katolícka univerzita v
Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 100 s. ISBN 978-80-
561-1130-7.
- Kováčová, B.; Valachová, D. (2024). *Zlom v obrazoch : akčné umenie v
dospelosti a v starobe*. Ružomberok : Katolícka univerzita v
Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 113 s. ISBN 978-80-
561-1132-1.
- Neznámy autor. (2015). Eugene Delacroix je autorom diela Sloboda vedie ľud
na barikády, 2015. dostupné na: [https://www.teraz.sk/magazin/eugene-
delacroix-je-autorom-diela-slobod/321544-clanok.html](https://www.teraz.sk/magazin/eugene-delacroix-je-autorom-diela-slobod/321544-clanok.html)
- Pitoňáková, S. (2010). Médiá a kultúrne dedičstvo, In: *Koren(i)e kultúry:
zborník vedeckých štúdií*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela
v Banskej Bystrici, 2010. ISBN 978-80-8083-982-6
- Schachter, K. (2018). Here's What Really Happened With Banksy's Art-
Shredding Stunt at Sotheby's, According to Kenny Schachter's Source

- October 16, 2018. Dostupné na: <https://news.artnet.com/art-world-archives/kenny-schachter-on-banksy-at-sothebys-stunt-1372921>
- Schelling, F. et al. (2008). The philosophy of art. University of Minnesota Press, 2008.
- Veinhauer, M. Scénář výstavy Československé bankovky 1918 – 1993. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Ústav archeologie a muzeologie studijní rok 2007/2008. dostupné na: https://is.muni.cz/th/zml6d/Bc_1.pdf

Zdroje k obrazovým přílohám

- [1] <https://www.bbc.com/news/articles/c0vewjq4dxwo>
- [2] <https://aukro.sk/20-kcs-1970-seria-l82-stav-1>

Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií
Tematínska 10, 851 05 Bratislava
stanislav.bencic@paneurouni.com

Prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií
Tematínska 10, 851 05 Bratislava
ludovit.hajduk@paneurouni.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.36-44>

Dieťa s poruchou fetálneho alkoholového spektra v materskej škole

A Child with Fetal Alcohol Spectrum Disorder in Kindergarten

Barbora Vodičková

Abstract

Fetal alcohol spectrum disorders in children are caused by prenatal alcohol exposure, which can cause facial dysmorphology, growth disorders, and deficits in cognitive and neurobehavioral domains of child development of varying severity. Since it is a spectrum, the manifestations and consequences of prenatal alcohol exposure in children are diverse. A key limitation of children's ability to cope with the demands of the preschool curriculum are their cognitive and behavioral difficulties. Children with Fetal alcohol spectrum disorders require adaptation of the pedagogical approach and environment in kindergarten in terms of knowledge about fetal alcohol spectrum disorders, radical individualization, and externalization of structures.

Keywords: Prenatal alcohol exposure. Child with fetal alcohol spectrum disorder. Kindergarten.

Teoretický vstup do problematiky porúch fetálneho alkoholového spektra (FASD)

Poruchy fetálneho alkoholového spektra (FASD), ktorých príčinou je prenatálna expozícia alkoholu (PAE), postihujú približne 8 ľudí z 1000 vo všeobecnej populácii (Lange et al., 2017). Vyššia miera prevalencie, čo sa týka detí, je uvádzaná u detí v náhradnej starostlivosti, u detí v špeciálnom vzdelávaní alebo u detí v špecifických domorodých subpopuláciách (Popova et al., 2019). V slovenských podmienkach (N=88 detí, u ktorých boli diagnostikované FASD) bolo zistené, že 97% z nich boli v náhradnej starostlivosti (Vodičková, Mitašíková, 2022). Pre výchovu a vzdelávanie detí s FASD je dôležité uvedomiť si, že u detí sa s nárokmi fungovania v sociálnom prostredí objavujú neurobehaviorálne ťažkosti rôznej závažnosti (Vodičková, 2023). Môžeme tiež hovoriť o ťažkostiach v adaptívnom správaní. Diagnostika detí postihnutých prenatálnou expozíciou alkoholu je zložitý medicínsky proces, ktorý si vyžaduje znalosti z oblasti dysmorfológie a neuropsychológie a taktiež široké spektrum multidisciplinárneho prístupu

(Popova et al., 2023). Vo všeobecnosti možno povedať, že vo svete existuje viacero prístupov k diagnostikovaní FASD, a hoci sú v mnohom podobné, v diagnostických kritériách existujú rozdiely (Mitašiková, Vodičková, 2022). Zieff et al. (2016) zdôrazňujú, že neexistujú žiadne biochemické testy špecifické pre FASD. Pojem „poruchy fetálneho alkoholového spektra“ (FASD) je nediagnostický termín, ktorý zahŕňa široké spektrum účinkov spojených s prenatálnou expozíciou alkoholu. Vzhľadom na to, že ide o spektrum postihnutí u detí, ktorých matky užívali v tehotenstve alkohol, ich ťažkosti, čo sa týka dysmorfológie a neurobehaviorálnej exprese, značne variujú od vysoko závažných po menej závažné. Napríklad, pri FAS (fetálny alkoholový syndróm) sú prítomné závažné oneskorenie rastu, dysmorfológia tváre spolu s neurokognitívnymi a behaviorálnymi poruchami. Len malému počtu jedincov s prenatálnou expozíciou alkoholu je stanovená diagnóza typického syndrómu kvôli prísny diagnostickým kritériám (Malbin, 2006, Okálová & Jablonský, 2017). Na druhom konci spektra je napr. ARND (neurovývinová porucha spojená s alkoholom), u ktorej je potvrdená prítomnosť kognitívnych a behaviorálnych deficitov spojených s PAE, ale bez fyzickej dysmorfológie. FASD je ťažké diagnostikovať v ranom detstve a v dôsledku toho bývajú prejavy prenatálnej expozície alkoholu v ranom detstve zle pochopené (Subramoney et al., 2018). Pei et al. (2021) píše, že FASD sa často označuje ako „skryté“ postihnutie, pretože jeho fyzické charakteristiky môžu byť diskrétné a môžu zostať nerozpoznané. Tieto deti často prepadávajú systémom pomoci a včasnej intervencie, pretože sú nerozpoznané alebo ich problémy sú zamieňané za iné (May et al., 2014). Čo sa týka veku určenia diagnózy na spektre, jedným z protektívnych faktorov je ukončenie diagnostiky do veku 6 rokov (Streissguth et al., 2004). Včasná diagnóza je spojená s pozitívnejšími výsledkami detí s FASD (Olson & Montague, 2011). Aby boli deti s FASD dostatočne skoro zachytené, je potrebná osвета v rizikových populáciách a tiež špecifické skríningové postupy (Olson et al., 2007).

Neurovývinové charakteristiky dieťaťa s FASD v predškolskom veku

Neurobehaviorálny profil detí s FASD je nešpecifický, individuálne variabilný (Lange, et al., 2019; Ordenewitz et al., 2021). Subramoney et al. (2018) píše, že zistenia o všeobecnom vývine u detí s FASD v predškolskom veku sú rôzne. Niektoré deti majú nižšie IQ, niektoré majú IQ v priemere. Falgreen Eriksen et al. (2012) zistili, že deti s vyššou úrovňou PAE (t. j., že matka konzumovala 9 alebo viac alkoholických nápojov týždenne), majú nižšie skóre IQ. Deti s fetálnym alkoholovým syndrómom (FAS), čo je najzávažnejšia diagnóza na spektre, vykazujú rôzne deficit centrálneho nervového systému, ktoré môžu zahŕňať poruchy intelektu, poruchy vnímania, jazyka a jemnej motoriky, ako aj problémy so správaním (Janzen et al., 1995). Deficity v jednotlivých neurobehaviorálnych doménach a kognitívnych

funkciách v rámci celého spektra FASD popísali Mattson et al. (2019). Ide o: deficit v hrubej a jemnej motorike, poruchy pozornosti, exekutívnych funkcií a plánovania, ťažkosti v adaptívnom fungovaní, ťažkosti v učení, pamäti, akademických zručnostiach, v správaní, ako je napr. slabá schopnosť rozpoznať nebezpečenstvo alebo ťažkosti v dodržiavaní a uplatňovaní spoločenských pravidiel. Subramoney et al. (2018) tiež upozorňuje u detí s FASD na ťažkosti v emocionálnej regulácii a v sociálnom fungovaní. Mattson et al. (2019) ďalej opisujú deficit v abstraktnom myslení a v komplexnom matematickom uvažovaní. Brown & Matter (2020) píše o oslabeniach v expresívnej a receptívnej reči, oneskorení v rečovom vývine. Deti sa zdajú výrečné, avšak môžu mať problémy v artikulácii a v uplatňovaní gramatiky. Majú problémy v porozumení a spracovaní verbálnych informácií. U detí sa vyskytujú aj senzorické ťažkosti a problémy v senzorickej integrácii a v následnom konaní. Malbin (2006, s.17) opisuje ako primárne prejavy u detí s FASD tieto:

- Nezrelosť; sociálne či vývinovo reagujú neprimerane ich zodpovedajúcemu biologickému veku
- Pomalšie tempo spracovávanie informácií
- Impulzivita
- Nesústredenosť; je ich ľahké vyrušiť
- Problémy s pamäťou, kolísavý výkon
- Nadanie v iných oblastiach: umenie, hudba, zručnosti v rámci medziľudských vzťahov apod.
- Problém zovšeobecňovať, hľadať súvislosti a tvoriť asociácie
- Ťažkosti abstraktne myslieť a odhadnúť následky
- Precitlivosť alebo necitlivosť na podnety

Pei et al. (2021) zdôrazňujú, že vývinová trajektória detí s FASD môže byť negatívne ovplyvnená nie len PAE, ale tiež zraniteľným prostredím pre vývin, v ktorých tieto deti často vyrastajú. Postnatálne socioekonomické a environmentálne vplyvy môžu zhoršiť výsledky súvisiace s prenatálnou expozíciou alkoholu u týchto detí.

Materská škola -- výzva pre dieťa s FASD

Zieff, Schwartz-Bloom a Williams (2016) tvrdia, že dôvod, prečo mnohé deti s FASD nie sú schopné splniť vekovo primerané akademické, resp. behaviorálne očakávania, nie je spôsobený ich vlastnou vinou. Majú organické poškodenie mozgu vyplývajúce z PAE. Avšak častým problémom býva, že deti sú v materskej škole nerozpoznané, a preto učiteľky, často aj rodičia nerozumejú ich prejavom. Subramoney et al. (2018) potvrdzujú, že kognitívne a behaviorálne ťažkosti u detí s FASD v predškolskom veku sú kľúčovým obmedzením schopnosti detí vyrovnať sa s požiadavkami predškolského kurikula, čo následne negatívne ovplyvňuje ich schopnosť

vyrovnať sa s kognitívnymi a sociálnymi požiadavkami školského prostredia. Rodičia, ktorí majú deti s FASD v náhradnej starostlivosti, často komunikujú, že problémy u detí si začali viac všímať práve nástupom do materskej školy. Pozitívna vzdelávacia skúsenosť hneď od začiatku vstupu do vzdelávacieho procesu je pre tieto deti kľúčová, nakoľko sa môžu eliminovať alebo aspoň zmierňovať rôzne neskoršie sekundárne následky tohto postihnutia už v zárodku. Máme na mysli napr. problémy s duševným zdravím, nabaľovanie rôznych porúch správania, problémy vo vzťahoch počas života jednotlivca s FASD. Vancu (2024) sa venovala vplyvu postihnutia a choroby na zvládanie emócií a sociálne vzťahy v zmysle sekundárnych následkov postihnutia. Zdravotné postihnutie predstavuje pre jednotlivca istú záťaž a ťažkosti s ním spojené sa prejavia i v prežívaní emócií a tiež v sociálnych vzťahoch (Vancu, Garajová, 2023).

Dôležité je, aby učiteľky v materskej škole postihnutiu rozumeli, vedeli adekvátne reagovať a prispôbovať svoj prístup individuálnym možnostiam dieťaťa (Zieff, Schwartz-Bloom, Williams, 2016). Kováčová (2022) zdôrazňuje, že ústretovosť a pripravenosť materskej školy ako inštitúcie v kontexte inklúzie je primárnou podmienkou procesu začleňovania všetkých detí bez ohľadu na ich výzor, pohlavie, národnosť, mentálne, či fyzické danosti.

Materská škola -- výzva pre učiteľku dieťaťa s FASD

V nasledujúcom texte sa venujeme špecifikám prístupov uplatniteľných v prostredí v materskej školy, kde prioritne nejde ani tak o akademické zručnosti (i keď príprava na školu v predprimárnom vzdelávaní je dôležitá), ale skôr o adaptovanie detí s FASD na vzdelávaciu inštitúciu, nastavovanie pravidiel a rutín a socializáciu dieťaťa v materskej škole. Ide o schopnosť učiteliek pracovať s niekedy s náročným správaním a emočnou reguláciou týchto detí, a tak vytvárať pre dieťa s FASD emočne bezpečné a stabilné vzdelávacie prostredie už od začiatku jeho vstupu do školského prostredia. Pre učiteľky je z nášho pohľadu dôležité naučiť sa rozpoznávať niektoré situácie, rozumieť im a následne s nimi profesionálne pracovať. Gödecke a Neuhaus (2024) vo svojom výskume zisťovali, ktoré stratégie, opatrenia a nastavenia je nutné zohľadňovať vo výchovno-vzdelávacom procese detí s FASD. Jednotlivé zistenia zastrešili pod tri základné témy: 1. znalosť o FASD, 2. radikálna individualizácia, 3. externalizácia štruktúr. Jednotlivé pohľady postupne vysvetlíme.

Znalosť o FASD

Znalosť o poruche predstavuje pre učiteľky základ pre zaobchádzanie s deťmi s FASD v materskej škole. Gödecke a Neuhaus (2024) píše, že v Nemecku často ani špeciálni pedagógovia nemajú povedomie o FASD. Zdôrazňujú, že nedostatok vedomostí o FASD má za následok prehlbovanie traumatizácie týchto detí požiadavkami, ktoré sú u neurotypických detí ľahko

splniteľné, avšak pre deti s FASD sú veľkou výzvou. Prvou podmienkou je zmena postoja a snaha o porozumenie prejavom dieťaťa. Odporúča sa nebrať neziadúce, niekedy náročné správanie dieťaťa osobne, ale skôr vnímať toto nevhodné a často zvláštne sociálne správanie ako stresové reakcie na podmienky prostredia. Malbin (2006) píše, že primárne je uvedomiť si, že prejavy správania súvisia s mozgovou dysfunkciou dieťaťa a naše očakávanie „primeraného“ správania neberie do úvahy schopnosti primerané vývinovému stupňu dieťaťa s FASD. Takisto je dôležité mať zo strany učiteliek v MŠ povedomie o rôznych čiastkových deficitoch v psychických funkciách, ako sme ich popísali vyššie.

Radikálna individualizácia

Tento aspekt sa z pohľadu učiteliek môže zdať ťažko splniteľný, nakoľko v triede majú väčšie množstvo malých detí, ktorým je potrebné sa plnohodnotne venovať. Z nášho pohľadu je to ale v prostredí materskej školy ľahšie realizovateľné, ako potom už v ďalšom vzdelávaní, preto by sme nemali na tento aspekt rezignovať. V prvom rade učiteľka musí brať do úvahy mentálny vek dieťaťa s FASD a jeho vývinovú úroveň, bez ohľadu na jeho fyzický vek a vývinové míľniky, ktoré by sme očakávali. Gödecke a Neuhaus (2024) odporúčajú „rekalibráciu“ výkonových štandardov a edukačných cieľov u týchto detí. Doslova hovoria o realistických očakávaniach. Je dôležité redukovať stres a tlak vyvíjaný na dieťa s FASD, skôr deti podporovať ako od nich vyžadovať, posilňovať ich silné stránky (napr. hudba, šport, a i.). Ďalej je potrebné, čo prostredie materskej školy prirodzene umožňuje, zaraďovať počas dňa pre deti veľa pohybových aktivít a uplatňovať zmeny dynamiky aktivít. Tiež sa odporúča redukovať senzorické preťažovanie. Dôležitá je aj forma komunikácie zo strany učiteľky a jej prispôsobenie dieťaťu s FASD. Odporúča sa: používať veľmi jednoduchý jazyk; hovoriť s dieťaťom v krátkych vetách, bez negatívnej konotácie (napr. použiť „zostaň na svojom mieste“ miesto „nemotaj sa po triede, neutekaj“); vyhýbať sa zložitým a abstraktným formuláciám a frázam; používať jeden pokyn, nakoľko dieťa s FASD si sled pokynov nedokáže zapamätať; činnosti rozkrokovat; naučené často opakovať. Ďalšou dôležitou oblasťou je schopnosť učiteľky zamerať pozornosť dieťaťa s FASD na dianie v triede, na práve prebiehajúce aktivity. Je potreba dieťa osloviť a presvedčiť sa, či má jeho pozornosť a či sa dieťa sústreďuje na to, čo hovorí. Počas rozprávania je potreba pozornosť dieťaťa s FASD monitorovať. Ponechať mu dlhší čas na odpovede a dokončenie úlohy, nakoľko má ťažkosti v spracovaní informácií (Learning with FASD, 2025). Nakoniec, pokiaľ je možné, skrátiť pobyt dieťaťa v MŠ. Nedostatok priestoru na regeneráciu a nadmerná stimulácia má negatívny vplyv na dieťa a prispieva k stupňovaniu náročného správania populudní.

Externalizácia štruktúr

Deti s FASD často nemajú zinternalizované rutiny, postupnosti a pravidlá, aj napriek tomu, že boli s nimi zoznámené a opakujú sa. Deti tiež majú problém v časových úsekoch a prostrediach, kde nie je prítomná štruktúra, ako sú napr. prestávky, alebo rôzne prechody („slepé miesta počas dňa“). Preto sa odporúča tzv. externalizácia štruktúr v podobe vizualizácie rozvrhu dňa s jasnými očakávaniami, vizualizácia pravidiel, rôzne vizuálne schémy a pripomienky, ktoré napomáhajú deťom s FASD mať konzistentné rutiny a štruktúry počas dňa. Je dôležité tiež udržať podobné rutiny a stratégie v rôznych prostrediach dieťaťa. Rutiny dňa umožňujú dieťaťu predvídať situácie a pomáhajú mu orientovať sa v očakávaniach dospelých. Pokiaľ prichádza zmena, je dôležité dieťa na ňu pripraviť, napr. hraním rolí očakávanej situácie (napr. cesta autobusom na exkurziu). V organizácii dňa a v rutinách môže byť dieťaťu v materskej škole nápomocný pedagogický asistent (Gödecke a Neuhaus, 2024).

Záver

Pedagogické prístupy k dieťaťu s FASD v materskej škole, ktoré sme opísali, sú v mnohom podobné tým, ktoré sa používajú smerom k deťom s PAS alebo ADHD. Poruchy autistického spektra alebo ADHD, čo sa týka povedomia a znalosti o problematike v odbornej obci, poskytovania podporných školských opatrení deťom alebo poskytovania včasnej intervencie, ďaleko predbiehajú poruchy fetálneho alkoholového spektra. FASD jednak nemusia byť rozpoznané a tiež poukazujú na matku, ktorej pitie počas tehotenstva spôsobilo postihnutia jej dieťaťa, čo je spoločenská stigma. Takisto mnohé deti s FASD sú v náhradnej starostlivosti, kedy sa náhradní rodičia často o mnoho neskôr, až postupom vývinu dieťaťa, dozvedajú pravdu o prítomnosti PAE. Následne sa stretávajú s rôznymi spoločenskými predsudkami. Deti s FASD však za svoje postihnutie nemôžu a zaslúžia si takú istú pozornosť, ako iné deti s vývinovými ťažkosťami, dostupnosť včasnej intervencie, nastavenie podporných opatrení a prispôbenie výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole k ich ochoreniu a individuálnej charakteristike. Malbin (2006) upozorňuje, že bez ohľadu na to, v akom prostredí sa dieťa s FASD nachádza, prístup treba meniť v zmysle od snahy meniť dieťa, k snahe meniť jednotlivé prvky v prostredí.

Pozitívna raná skúsenosť dieťaťa s FASD v materskej škole má nezastupiteľný pozitívny vplyv na jeho neskoršie sociálne zručnosti a adaptívne správanie. Kováčová (2022) v rámci pedagogickej praxe v materskej škole zdôrazňuje, že treba pracovať aj s celým kolektívom detí v zmysle akceptovania dieťaťa so znevýhodnením. Autorka píše o formovaní detského predinkluzívneho (po)vedomia, ktoré speje k inkluzívnemu (po)vedomiu, kde je heterogenita a akceptácia odlišnosti prirodzenou súčasťou života.

Bibliografia

- Brown, J. & Mather, M. (2020). *Ako byť rodičom dieťaťa s FASD*. Fascinujúce deti, Návrat OZ., 2020.
- Falgreen Eriksen, H. L., Mortensen, E. L., Kilburn, T., Underbjerg, M., Bertrand, J., Støvring, H., et al. (2012). The effects of low to moderate prenatal alcohol exposure in early pregnancy on IQ in 5-year-old children. In: *BJOG : an international journal obstetrics and gynaecology*. 2012, 119 (10), 1191–1200. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.2012.03394.x>
- Gödecke, F., Neuhaus, T. (2025). Schulische Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Fetalen Alkohol-Spektrum-Störungen (FASD) - Ergebnisse einer Expertenbefragung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2025, 76 (3), 105-112.
- Janzen, L. A., Nanson, J. L., Block, G. W. (1995). Neuropsychological evaluation of preschoolers with fetal alcohol syndrome. In: *Neurotoxicol teratol*, 1995(17), 3, 273-279. [https://doi.org/10.1016/0892-0362\(94\)00063-J](https://doi.org/10.1016/0892-0362(94)00063-J)
- Kováčová, B. (2022). Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. In *Studia Scientifica Facultatis paedagogicae*. 2022, 21(3), 31-40. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.31-40>
- Lange, S., Probst, C. et al. (2017). Global Prevalence of Fetal Alcohol Spectrum Disorder Among Children and Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. In *JAMA pediatrics*. 2017, 171 (10), 948-956. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.1919>
- Lange, S., Shield, K., Rehm, J. et al. (2019). Fetal alcohol spectrum disorder: neurodevelopmentally and behaviorally indistinguishable from other neurodevelopmental disorders. In: *BMC Psychiatry*. 2019, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2289-y>
- Malbin, D. (2006). *Fetal Alcohol Spectrum Disorders*. FASCETS org., 2006
- Mattson, S. N., Bernes, G. A., Doyle, L. R. 2019. Fetal alcohol spectrum disorders: A review of the neurobehavioral deficits associated with prenatal alcohol exposure. In: *Alcoholism, clinical and experimental research*, 2019, 43(1), 1046 –1062. <https://doi.org/10.1111/acer.14040>
- May, P. A., Baete, A., Russo, J. et al. (2014). Prevalence and characteristics of fetal alcohol spectrum disorders. In: *Pediatrics*, 2014, 134 (5), 855-866. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3319>
- Mitašíková, P., Vodičková, B. (2022). Neuropsychologické špecifiká v kontexte porúch fetálneho alkoholového spektra (FASD). In: *Logopaedica*, 2022, 24(1), 3-8.
- Olson, H. C., Montague, R. A. (2011). An Innovative Look at Early Intervention for Children Affected by Prenatal Alcohol Exposure. In *Prenatal Alcohol Use and FASD: Diagnosis, Assessment and New Directions in Research and Multimodal Treatment*. Bentham Science

- Publishers, 2011, s. 64-107.
<https://doi.org/10.2174/978160805031411101010064>
- Olson, H. C. et al. (2007). Responding to the Challenge of Early Intervention for Fetal Alcohol Spectrum Disorders. *Infants & Young Children*, vol. 20 (2007), iss. 2, s. 172-189.
<https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264484.73688.4a>
- Okálová, O.; Jablonský, T. (2017). Diagnostika FASD v praxi špeciálneho školstva na Slovensku. In: *Pedagogická revue*. 2017, 64(1), 48-72.
- Ordenewitz, L. K., Weinmann, T., Schlüter, J. A. et al. (2021). Evidence-based interventions for children and adolescents with fetal alcohol spectrum disorders - A systematic review. In: *European journal of paediatric neurology : official journal of the European Paediatric Neurology Society*. 2021, 33, 50-60.
<https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2021.02.001>
- Pei, J. et al. (2021). Teacher-Reported Prevalence of FASSD in Kindergarten in Canada: Association with Child Development and Problems. *J Autism Dev Disord*, Online. 2021, 51(2), 433-443.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04545-w>
- Popova, S., Lange, S., Shield, K., Burd, L., Rehm, J. (2019). Prevalence of fetal alcohol spectrum disorder among specialsubpopulations: a systematic review and meta-analysis. In: *Addiction (Abingdon, England)*. 2019, 114(7), 1150-1172. <https://doi.org/10.1111/add.14598>
- Popova, S., Charnes, M. E., BurD, L., Crawford, A., Hoyme, H. E., Mukherjee, R. A. S., Riley, E. P., & Elliott, E. J. 2023. Fetal alcohol spectrum disorders. In: *Nature reviews. Disease primers*. 2023, 9(1), 11.
<https://doi.org/10.1038/s41572-023-00420-x>
- Streissguth, A. P. et al. (2004). Risk factors for adverse life outcomes in fetal alcohol syndrome and fetal alcohol effects. In: *Journal Dev Behav Pediatr*, 2024, 25 (4), 228-238. <https://doi.org/10.1097/00004703-200408000-00002>
- Subramoney, S., Eastman, E., Adnans, C., Stein, D. J., Donald, K. (2018). A. The Early Developmental Outcomes of Prenatal Alcohol Exposure. A Review. In: *Front neurol*. 2018, 9(1108), 1-19.
<https://doi.org/10.3389/fneur.2018.01108>
- Vancu, E. (2024). The impact of physical disability and illness on social relationships and emotion coping. In *GRANT Journal*. 2024, 13 (2), 56-61.
- Vancu, E., Garajová, A. (2023). Vplyv zdravotného postihnutia na emočnú reguláciu u adolescentov. In *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2023, 748-756.
- Vodičková, B., Mitašíková, P. (2022). Fetal Alcohol Spectrum Disorder - FASD in the Context of Sociodemographic Research in Slovakia. In *Book of Abstract of the International Congress on Human, Social*

- Sciences and Arts - International Scientific Conference of the Faculty of Pedagogy*. University of Tetova, 2022, 433-434.
- Vodičková, B. (2023). Poruchy fetálneho alkoholového spektra u detí v období raného veku. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2023, 22(2), 23-35. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.23-35>
- Zieff, C. D., Schwartz-Bloom, R. D., Williams, M. (2016). In *Understanding Fetal Alcohol Spectrum Disorders(FASD) A Comprehensive Guide for Pre-K-8 Educators*. Online. Understanding FASD-RISE @ Duke, 2016. Dostupné na: <https://sites.duke.edu/fasd>. [zobrazené 2025-03-12].

Webové stránky:

LEARNING WITH FASD. Online. Dostupné na: <https://learningwithfasd.org.au/> [zobrazené 2025-03-12].

Doc. Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra liečebnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
vodickova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.45-54>

Kreativita a kognitívne mechanizmy autizmu v mediálnej tvorbe

Autism Creativity and Cognitive Mechanisms in Media Production

Nazira Magzumova, Barbora Kováčová

Abstract

This work explores the intersection of autism, creativity, and media production, delving into the unique cognitive mechanisms that shape the artistic expressions of autistic individuals. As society increasingly recognizes the diverse contributions of neurodiverse creators, this study investigates how autism influences creative processes and outcomes in media. Through a comprehensive review of existing literature and case studies, we highlight the distinct cognitive styles that may enhance creativity in autistic individuals, such as heightened attention to detail, novel problem-solving skills, and unique perspectives on narrative and visual storytelling. Furthermore, we examine the challenges faced by these creators in the media industry and propose strategies for fostering inclusivity and maximizing their potential. By bridging the gap between autism and creative expression, this research aims to contribute to a greater understanding of neurodiversity in the arts and advocate for the recognition of autistic voices in contemporary media.

Keywords: Creativity. Media production. Neurodiversity. Cognitive mechanisms. Artistic expression. Visual storytelling. Narrative. Creative processes.

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) constitutes a neurodevelopmental variation that influences the perceptual, cognitive, and interactive modalities of individuals within their environments. While prevailing research has predominantly concentrated on deficits in social communication and interpersonal interactions, there is a growing body of literature that examines the potential strengths of individuals on the autism spectrum, particularly in diverse fields such as creative and artistic endeavors (Pejcochová, Makovská, 2009; Magová, 2024). Historically, these individuals have encountered numerous biases, resulting in the undervaluation of their capabilities, largely due to societal norms that emphasize conformity to conventional cognitive

and social frameworks. In recent decades, a paradigm shift has emerged, framing autism not solely as a set of challenges but also as a source of opportunities that can facilitate unique and innovative cognitive approaches, especially in the realm of creativity (Sears, 2010; Ryan, Marshall, 2018; Kasirer, 2020).

Creativity is a multifaceted cognitive process that encompasses the generation of novel, original, and valuable ideas. Conventionally, this process is associated with cognitive flexibility, the capacity to integrate disparate information, and the formulation of unconventional solutions. However, in individuals with ASD, the mechanisms underlying creativity may differ significantly from those observed in neurotypical populations. Many autistic individuals exhibit a remarkable detail-oriented focus, systematic information analysis, and an ability to discern patterns that may elude others (Kasirer, 2020). This distinctive cognitive framework has the potential to yield original and innovative artistic expressions that encapsulate a unique perspective (Kasirer, Mashal, 2014; Cepkova et al., 2021, Magová, Hřčová, 2023). Historically, some prominent artists, scientists, and creators have exhibited characteristics now commonly associated with ASD, and their contributions have been instrumental in the evolution of various artistic movements. Notable figures such as Vincent van Gogh, Emily Dickinson, and Lewis Carroll have frequently been subject to retrospective analyses regarding their potential autistic traits. Their bodies of work manifest not only a marked attention to detail and precision but also an innovative approach to structure and composition. In this context, it is pertinent to discuss a "historical" creative dimension of autism that has often been overlooked or misinterpreted in previous scholarship.

In the realm of media production, which is continuously evolving in response to technological advancements, similar characteristics indicative of autistic creativity can be observed. Autistic artists, designers, and creators in disciplines such as media, graphic design, photography, and film production offer original perspectives that enhance contemporary aesthetics and influence visual communication (Brendza, 2024). Their capacity to recognize details that may be imperceptible to others, coupled with a systematic approach to their craft, frequently results in innovative and unexpected outcomes that push the boundaries of conventional art forms (Barnes, 2012). This article focuses on the analysis of the relationship between autism and creativity, exploring the cognitive mechanisms that underpin the creative process and the aesthetic expressions that occur in individuals with PAS in the context of media production. The aim is not only to explore how autism affects the creative process in artistic and media fields but also to highlight the need for inclusion and support for autistic creators in contemporary professional settings (Pearson et al., 2023).

Theoretical Analysis of the Issue

In this chapter, we will delineate the theoretical framework that underpins the understanding of the relationship between ASD and creativity, particularly within the sphere of media production. To facilitate this exploration, relevant theories from cognitive psychology, neuroscience, and aesthetics will be integrated to elucidate how autism influences the cognitive mechanisms involved in the creative process and the potential aesthetic outcomes that may arise from this interplay. From a cognitive psychology perspective, theories such as the Dual Process Theory can provide insight into the distinctive thought patterns commonly observed in individuals with autism. This theory posits the existence of two distinct cognitive systems: an intuitive, fast system and a reflective, slower system. Many individuals with autism may demonstrate a propensity for detail-oriented and systematic thinking, which could facilitate types of creative expression in media production (Pearson et al., 2023).

Neuroscientific research has revealed that variations in brain connectivity and functioning in individuals with autism can lead to unique configurations of cognitive processing. These neurological differences may contribute to heightened sensitivity to sensory inputs and enhanced pattern recognition capabilities, fostering innovative approaches to creative tasks. Such neurodivergent thinking may result in novel artistic expressions and aesthetic frameworks that challenge traditional norms in media production. Aesthetic theories will also be integral to this discussion, particularly those that emphasize the relational nature of creativity and the viewer's experience. Theories positing that art and aesthetics are not merely individualistic expressions but rather social constructs will provide a nuanced understanding of how autistic individuals contribute to and reshape contemporary media production (Khalil et al., 2019).

Additionally, it is imperative to consider the historical evolution of autism discourse. Initially viewed through a predominantly pathological lens, the perception of autism has gradually shifted towards recognizing the unique creative abilities exhibited by certain individuals. This paradigm shift emphasizes the need for a more inclusive approach that values neurodiversity and recognizes the contributions of autistic creators to various artistic fields, including media production (Gkora et al., 2023).

The present theoretical analysis seeks to elucidate the distinct cognitive mechanisms and aesthetic expressions associated with autism, thereby contributing to a nuanced understanding of the potential of autistic individuals within contemporary creative industries. By contextualizing autism within this expanded discourse, the analysis aims to underscore the critical necessity for enhanced inclusion and supportive frameworks that facilitate the professional advancement of autistic creators in media production. This examination will provide valuable insights into the unique

contributions of autistic individuals and advocate for the systemic changes required to foster their engagement and success in these fields.

Cognitive Mechanisms in the Creativity of Autistic Individuals

ASD is characterized by a variety of cognitive peculiarities that can significantly influence the creative process. Historically, much of the research surrounding autism has concentrated on deficits in social interaction and communication; however, recent studies have begun to illuminate the positive aspects associated with autism that may enhance creativity. Among the most salient cognitive mechanisms frequently correlated with autism are systematic information processing, heightened attention to detail, and divergent thinking. Each of these characteristics plays a crucial role in facilitating the development of original and innovative artistic expressions that deviate from conventional norms (Happé, Frith, 2009).

Systematic Information Processing

Individuals with autism often exhibit a strong preference for systematic approaches to information processing. This tendency allows them to engage with information in a highly organized manner, resulting in a more structured framework for creative thought (Pejcochová, Makovská, 2009). Such systematic processing enables autistic individuals to uncover patterns and relationships that may not be readily apparent to neurotypical individuals. This attribute can be particularly beneficial in media production, where the integration of disparate elements into cohesive narratives or visual compositions is essential.

Precision in Observing Details

Another significant cognitive trait associated with autism is the ability to focus intently on details. This detail-oriented perception can facilitate deeper analysis and interpretation of artistic components, whether visual, auditory, or narrative. For example, an autistic artist may possess an enhanced ability to notice subtleties in color, texture, or sound, thus enabling them to create works that resonate on multiple sensory levels (Cepková, 2022). The resultant artwork may reflect intricate details that challenge traditional aesthetic values, offering viewers a fresh perspective on familiar subjects.

Divergent Thinking

Divergent thinking, the ability to generate multiple solutions to a given problem or to view concepts from various angles, is another cognitive mechanism often linked to autism. This form of thinking fosters creativity by encouraging the exploration of unconventional ideas and approaches. Autistic individuals may excel in generating unique concepts and innovative artistic expressions that defy standard conventions. Divergent thinking can lead to the creation of imaginative narratives, unconventional character development, and

experimental forms of media presentation (Eigsti, 2013). Together, these cognitive mechanisms facilitate an enriched creative process for many autistic individuals, allowing them to produce original works that offer new insights and challenge the boundaries of artistic expression. By fostering environments that celebrate these strengths, the potential for autistic creators in fields such as media production will likely be greatly enhanced. Further exploration of these cognitive traits is essential to understand their implications for educational practices and professional support systems aimed at promoting successful inclusion and development of autistic individuals in creative industries.

Systematic Processing and Divergent Thinking in Autistic Creativity

The systematic processing of information in individuals with autism provides a unique framework for creativity that enables the construction of detailed and intricate artistic structures, often surpassing the superficial comprehension of conventional viewers. This cognitive style empowers autistic individuals to hone in on individual components or nuanced details within a broader context, resulting in artistic outcomes that can be surprising, unconventional, and markedly innovative (Hollocks, 2016).

Focus on Individual Components Autistic individuals frequently engage in a form of detailed observation that allows them to perceive elements of a scene or concept that may escape the attention of neurotypical individuals. This heightened focus on specifics can contribute to the development of works that are rich in texture, complexity, and depth. For instance, an artist with autism might center their work on a singular aspect of a narrative or visual arts piece, bringing forth intricate details that tell a compelling story or evoke profound emotional responses. By emphasizing these discrete elements, their creations can challenge traditional aesthetic paradigms and provoke new interpretations (Van Herwegen; Rundblad, 2018; Khalil et al., 2019).

Contrast with Convergent Thinking

In artistic contexts, the prevalent reliance on convergent (linear) thinking, which prioritizes single solutions to problems, can impose limitations on creative expression. This approach often emphasizes conventional techniques and established methodologies, potentially stifling innovation. In contrast, the systematic processing characteristic of many autistic individuals fosters an alternative cognitive path that encourages exploration and experimentation rather than adherence to a singular artistic doctrine (Magová, 2024). This flexibility allows for unique interpretations and methods that can diverge from the norm. Divergent thinking, often found among autistic individuals, is fundamental to the creative process as it promotes the generation of multiple solutions to a given problem or question. This cognitive mechanism aligns closely with the exploration of artistic

expression across various mediums (Sears, 2010). For example, in media production, divergent thinking allows creators to approach a narrative from multiple angles, experiment with non-linear storytelling, or innovate new forms of artistic presentation, such as interactive media that engages audiences in novel ways (Brendza-Kováčová, 2011). The interplay of systematic processing and divergent thinking provides autistic individuals with distinct cognitive advantages in creative endeavors. By fostering these traits, educators and practitioners can better support the development of unique artistic voices and expressions. This support not only enhances the individual's creative output but also enriches the broader cultural landscape by introducing diverse perspectives that challenge and expand conventional artistic boundaries. Ultimately, recognizing and valuing these distinctive cognitive mechanisms can lead to a more inclusive and vibrant artistic community.

Geometry and Semiotic Patterns

In semiotics, the study of signs and symbols, the relationship between geometry and pattern formation is fundamental, especially when it comes to iconic signs—those that exhibit visual or physical similarities to what they represent. For example, pictograms serve as iconic signs, conveying meaning through their resemblance to objects or concepts. Understanding how geometric shapes and repeating patterns function as these signs can deepen our appreciation of how visual communication operates. Geometric shapes—such as circles, squares, triangles, and lines—carry intrinsic meanings that can vary based on cultural contexts. For instance, a circle often symbolizes unity or eternity due to its lack of a beginning or end, while a triangle can imply dynamism or stability depending on its orientation (pointing up often suggests aspiration, while pointing down may connote descent). As iconic signs, these shapes visually echo the ideas they represent, making them effective tools in communication.

The repetition of geometric shapes within a design or artwork can amplify their symbolic meaning. Consistent patterns, such as a series of interlocking circles or a linear arrangement of triangles, can create a visual rhythm that guides interpretation and evokes particular feelings. For example, a repeating circular pattern might suggest harmony and interconnectedness, while irregular or jagged patterns might communicate tension or conflict. This layered use of geometry enhances the depth of meaning behind a visual representation, encouraging viewers to engage with the material on multiple levels.

Patterns in Media Design

Geometric patterns can be strategically employed in media design to communicate complex ideas succinctly. For instance, brands often use specific geometric shapes in their logos to elicit certain feelings and

associations. A logo featuring rounded edges might evoke a sense of friendliness and approachability, while sharp angles could suggest professionalism and efficiency. Consequently, these shapes become significant signs within the broader communication process, gaining meaning as they interact with the target audience's perceptions.

Cultural Context and Interpretation

The semiotic interpretation of patterns is also heavily influenced by cultural context. Different cultures may ascribe varied meanings to geometric shapes and their arrangements, making it essential for designers and communicators to consider the socio-political backgrounds of their audience. For example, in some cultures, intricate geometric patterns could signify heritage and tradition, while in others, they might represent modernity and innovation. This variability highlights the importance of context in decoding the significance of patterns in media communications.

Divergence and Interpretation of Semiotic Codes

Divergent thinking, often associated with autistic creativity, plays a significant role in the interpretation and manipulation of semiotic codes. This cognitive style encourages unique approaches to understanding signs, symbols, and patterns, allowing individuals to engage with conventional meanings in innovative and non-standard ways. Such exploration can lead to fresh artistic expressions and new avenues for communication (Cepkova, 2021).

Divergent Thinking in Semiotic Interpretation

Individuals who utilize divergent thinking often exhibit a propensity to reinterpret semiotic codes, blending symbols and meanings that might not traditionally coexist. For example, an artist might combine geometrical patterns, color schemes, and iconic symbols in ways that challenge established narratives. This method of combining symbols can result in artwork that not only conveys complex emotions or ideas but also invites viewers to reconsider their understanding of the represented concepts (Dimová, Brendza, 2019).

Experimental Patternmaking

The diversity inherent in pattern-making—especially when influenced by divergent thinking—serves as a fertile ground for experimenting with existing semiotic codes. Autistic creativity can manifest as a distinctive pattern language that diverges from conventional norms, producing novel visual languages that speak to both personal and collective experiences. By deconstructing traditional meanings assigned to particular symbols or shapes, creators can forge new connections that resonate beyond mainstream interpretations (Pring et al., 2012)

For instance, while a circle might commonly evoke feelings of unity, an artist might utilize it within a chaotic arrangement that suggests

disconnection or fragmentation, thus re-contextualizing its meaning. Such a juxtaposition encourages viewers to engage in deeper contemplation and analysis, considering alternative narratives that emerge from these unexpected combinations.

The innovative interpretations and amalgamations of semiotic codes can lead to fresh forms of communication. As creators explore and challenge the boundaries of established meanings, new symbols and aesthetic elements may emerge, enriching the visual lexicon. This ability to dynamically reconfigure semiotic codes not only fosters individual expression but can also inspire wider cultural dialogue around the meanings embedded in everyday signs and symbols (Jones, 2021).

Conclusion

In conclusion, the interaction between divergent thinking and semiotic interpretation in individuals with autism highlights the possibilities of tapping into the natural potential of creativity in the realm of symbols, patterns, and aesthetics. This fact opens up possibilities for people with autism to use creativity to benefit action in the context of everyday reality. Research in this area is in its infancy in our context, and it is clearly necessary to draw on research from abroad, as well as on the historical foundations of the development of creativity, divergent thinking and semiotics.

Bibliography

- Barnes, J. L. (2012). Fiction, imagination, and social cognition: Insights from autism. In *Poetics*, 2012, 40(4), 299-316.
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2012.05.001>
- Brendza, B. (2024). Exploring Poetic Principles to Enhance Communication in Media Design. In: *Modern Scientific Challenges and Trends*, 2024, 6(70).
- Brendza, B.; Kováčová, J. (2011). Tvoríme školské noviny a časopisy. In: *Mediálna výchova: pre učiteľov stredných škôl*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8105-248-4.
- Cepková, P. et al. (2021). Empiricism of the Medium of Photography and the Interflow of Realities of Vision. In: *Media Education*, 2021, 17(1), 37-44. <https://doi.org/10.13187/me.2021.1.37>
- Cepková, P. We Must Feel the Earth Beneath Our Feet with a Bare Foot. In: *European Journal of Media, Art and Photography*, 2022, 10(1), 18-55.
- Dimová, I.; (2019). Brendza, B. On the Art of Memory. In: *European Journal of Media, Art and Photography*, 2019, 7(2), 78-81.
- Eigsti, I. M. (2013). A review of embodiment in autism spectrum disorders. In: *Frontiers in Psychology*, 2013, 4.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00224>

- Gkora, V.; Christou, A. I. (2023). Executive functions, self-regulation and social media for peace-based inclusive education. In: *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 2023, 8, 129-140.
<https://doi.org/10.30574/msarr.2023.8.2.0116>
- Happé, F.; Frith, U. (2009). The beautiful otherness of the autistic mind. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2009, 364(1522), 1345-1350. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0009>
- Hollocks, M. J. et al. (2016). Dual cognitive and biological correlates of anxiety in autism spectrum disorders. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, 46, 3295-3307.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2878-2>
- Jones, D. R. et al. (2021). Effects of autism acceptance training on explicit and implicit biases toward autism. In: *Autism*, 2021, 25(5), 1246-1261.
<https://doi.org/10.1177/1362361320984896>
- Kasirer, A. et al. (2020). Verbal and figural creativity in children with autism spectrum disorder and typical development. In: *Frontiers in Psychology*, 2020, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559238>
- Kasirer, A.; Mashal, N. (2014). Verbal creativity in autism: Comprehension and generation of metaphoric language in high-functioning autism spectrum disorder and typical development. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 2014, 8, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00615>
- Khalil, R. et al. (2019). The link between creativity, cognition, and creative drives and underlying neural mechanisms. In: *Frontiers in neural circuits*, 2019, 13. <https://doi.org/10.3389/fncir.2019.00018>
- Magová, M. (2024). Špecifiká vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. s. 37-43. ISBN) 978-80-561-1104-8.
- Magová, M.; Hřčová, J. (2023). K niektorým problémom začlenenia žiakov s poruchou autistického spektra do základných škôl. In: *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. ISBN 978-80-561-1060-7, s. 79-85.
- Pearson, A. et al. (2013). A review of visual perspective taking in autism spectrum disorder. In: *Frontiers in human neuroscience*, 2013, 7.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00652>
- Pejcochová, J.; Makovská, Z. (2009). Detský autismus- základní projevy a význam raní diagnostiky. In: *Československá psychologie*, 2009, 53(1), 92.
- Pring, L. et al. (2011). Creativity in savant artists with autism. In: *Autism*, 2011, 16(1), 45-57. <https://doi.org/10.1177/1362361311403783>
- Ryan, T., G., Marshall, J. (2018). Pedagogical Preparedness: Understanding Executive Functioning and High Functioning Autism. In *Journal of Pedagogical Research*, 2018, 2(2), 91-101.

- Sears, R. (2010). *The Autism Book: What Every Parent Needs to Know About Early Detection, Treatment, Recovery, and Prevention*. New York : Little, Brown and Company. 416 p. ISBN 978-0316042802.
- Van Herwegen, J.; Rundblad, G. (2018). A cross-sectional and longitudinal study of novel metaphor and metonymy comprehension in children, adolescents, and adults with autism spectrum disorder. In: *Frontiers in psychology*, 2018, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00945>

Nazira Kayrollovna Magzumova,

senior teacher of psychology department, master of Science in Education
Department of Psychology
EA Buketov Karaganda University,
Mukanova ulica 1, Karaganda, Kazakhstan
nazmag@mail.ru

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Department of Special Pedagogy,
Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovakia
barbora.kovacova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.55-64>

Dôstojnosť človeka a fenomény života ako súčasť filozofie výchovy

Human dignity and the phenomena of life as part of the philosophy of education

Miroslav Gejdoš, Ivan Ondrášik, Dominika Pažítková

Abstract

The authors of the article, through the philosophy of education, seek and offer answers to its meaning and to prepare a person for a full-fledged experience of his own life, to help him confirm his existence through creative actions, to overcome the world and himself. The authors gradually develop and deal with the issue of human dignity in the context of suffering and the meaning of life. They start from ontological personalism and point out the possible meanings of suffering, such as trials, sacrifice, achievement and growth. They offer a Christian perspective on the phenomenon of human suffering and pain.

Keywords: Human dignity. Meaning of life. Suffering. Pain. Ontological personalism.

Úvod

V príspevku sa pokúsime reflektovať problematiku ľudskej dôstojnosti v kontexte problému utrpenia a zmyslu života človeka. Najskôr budeme reflektovať vzťah medzi dôstojnosťou a ľudskou osobou, pokúsime sa ďalej vymedziť fenomény utrpenia a bolesti a takisto sa pokúsime interpretovať možný zmysel utrpenia človeka. V závere sa pokúsime podať istú syntézu.

Dôstojnosť ľudskej osoby v kontexte ontologického personalizmu

Ontologický personalizmus, ktorý človeku zaručuje v súvislosti s jeho dôstojnosťou najvyššiu ochranu a úctu (dôstojnosť je možné azda najlepšie definovať ako úctu vyžadujúcu hodnotu prináležiacu ľudskej bytosti) od počiatku až do prirodzeného konca ľudského života. Tento prístup považuje i zygotu celkom v súlade s vedeckým poznaním v odbore embryológie a molekulárnej biológie za počiatočné štádium človeka. Zygota predstavuje kombinovaný systém (jednotku), ktorá nemôže byť redukovaná na

kvantitatívny súčet dvoch subsystémov (oocyty a spermie). Jej ďalší vývoj sleduje k dosiahnutiu vzniku kompletného ľudského organizmu. Preto i zygota si zaslúži rešpekt a ochranu. Je zbytočné rozlišovať medzi ľudskou bytosťou na jednej strane a osobou na druhej strane. Embryo je osobou už len preto, že je ľudské. Hoci nie je doposiaľ schopné prejavovať určité vlastnosti (vnímavosť, rozumnosť, vôľu), má už všetko vložené vo forme biogenetickej informácie vo svojej prirodzenosti a pomocou kontinuálneho teleologicky zameraného procesu dosiahne plnosť uskutočnenia týchto možností. To isté platí i na priebeh celého života, napriek rôznym chorobám a handicapom, ktoré každého môžu stretnúť. I človek v bezvedomí a človek umierajúci zostáva osobou do posledného vydýchnutia. Z pohľadu ontologického personalizmu má dôstojnosť ľudskej osoby pôvod v stvorení človeka na Boží obraz a podobu. Ľudská osoba je obdarená duchovnou a nesmrteľnou dušou, svojím rozumom je schopná pochopiť poriadok vecí stanovený Stvoriteľom. Vďaka svojej duši a svojim duchovným schopnostiam rozumu a vôle je človek obdarený slobodou.

Protikladom ontologického personalizmu je v bioetike tzv. empirický funkcionalizmus. Jeho rôzni predstavitelia tvrdia, že rozvíjajúce sa embryo postupne získava stále väčšiu a väčšiu hodnotu a že sa postupne stáva ľudskou bytosťou. Ďalej tvrdia, že hoci sa jedná o ľudské embryo, nie je nutné priznávať mu status osoby, a to ani v potencionálnom zmysle. Osoba sa z neho možno po určitom čase vyvinie. Podľa niektorých ani novonarodené dieťa ešte nie je osobou. Zástancovia takéhoto poňatia sú redukcionisti. Priznávajú ľudskej bytosti status osoby len na základe určitých vlastností alebo funkcií. Potom však i dospelí ľudia s ťažkým handicapom alebo umierajúci bez vnímavosti, rozumnosti alebo vôle môžu prestať byť osobami. Dosah aplikácie tohto myslenia z hľadiska mravnosti a práva je evidentný. Práve niektorí zástancovia empirického funkcionalizmu v bioetike (ktorého korene tkvejú v hedonizme a utilitarizme) považujú utrpenie a bolesť za ohrozenie dôstojnosti človeka a preto mnohí argumentujú v prospech eutanázie. Podľa ontologického personalizmu, ktorý aj my zastávame utrpenie a bolesť nijako neohrozujú dôstojnosť ľudskej osoby. Skôr možno povedať, že trpiaci človek má za všetkých okolností najvyššiu možnú dôstojnosť. (Munzarová, 2005)

Pokus o vymedzenie zmyslu života, utrpenia a bolesti

Zmysel života môžeme vymedziť ako najvyšší cieľ, najvyššie uskutočňované dobro a hodnotu. Je najhlbším dôvodom našej existencie, je celostným rozpoložením nášho bytia a otvoreným horizontom odkazujúcim k jeho transcendentným potencialitám. Celostný zmysel života sa vteľuje do každodenného života, do činov, udalostí a situácií. Z nášho pohľadu najvyšším zmyslom života je Boh, v kresťanskej tradícii myslenia chápaný

personálne a dialogicky, ktorý je zároveň najhlbším Tajomstvom nášho života.

Teraz sa pokúsime vymedziť fenomény utrpenia a bolesti a oprieme sa o poznatky z oblasti filozofie, psychológie a medicíny. S utrpením súvisí bolesť. Utrpenie a bolesť sa však často zamieňajú – chceme preto poukázať na vzťah medzi nimi. Najprv sa budeme zaoberať odpoveďami na otázky: *Čo je utrpenie? Čo je bolesť? Aký je vzťah medzi týmito dvoma fenoménmi? Ako utrpenie a bolesť súvisia so zmyslom života človeka a dôstojnosťou človeka?* Utrpenie a bolesť sú rozdielne, ale zároveň úzko previazané fenomény, ktoré podstatným spôsobom súvisia s fenoménom zmyslu života i s našou personálnou existenciou a jej dôstojnosťou.

Najskôr sa pokúsime o analýzu fenoménu utrpenia. Pre komplikovanosť problematiky treba konštatovať, že je ťažko striktné definovateľný, no napriek tomu sa pokúsime zreteľnejšie ho priblížiť. E. Cassel píše, že utrpenie je špecifický stav človeka, v perspektíve ktorého dochádza k obsiahlemu narušeniu niekoľkých funkcií: ide o výraznú stratu integrity, neporušenosti, súdržnosti a celistvosti osobnosti. (Cassel, 1899) Na inom mieste poznamenáva: „...utrpenie je stav tiesne (distresu)...telá netrpia, osoby áno...“ (Cassel, 1899) Podľa M. Nemčekovej príčiny, prejavy a formy utrpenia človeka možno charakterizovať z dvoch fundamentálnych aspektov. Z hľadiska *objektívneho* aspektu možno utrpenie vnímať ako posun k horšiemu, ako úbytok nejakého dobra (priaznivých podmienok, hodnôt, lásky, priateľstva či nádeje). Pre nedostatočné podmienky na uspokojovanie je pri utrpení nutné odložiť i saturáciu potrieb. Pri utrpení môže ísť o prežívanie frustrácie, deprivácie a dyskomfortu. Pre charakter utrpenia je však podstatnejší jeho druhý aspekt – *subjektívny*, bytostne spätý s naším individuálnym prežívaním. (Nemčeková, 2004)

Fenomén utrpenia sa spája predovšetkým s individuálnym a jedinečným prežívaním, ktoré je pre jeho pochopenie dôležitejšie ako jeho objektívne aspekty. Celkom dobre si môžeme predstaviť situáciu, keď človek má objektívne zabezpečené relatívne priaznivé podmienky a okolnosti, a on paradoxne subjektívne prežíva ťaživé individuálne utrpenie. Fenoménom utrpenia rozumieme *celostný antropologicko-existenciálny stav človeka*, v ktorom dochádza k narušeniu integrity našej personálnej existencie v jej bio-psycho-sociálno-spirituálnej štrukturovanosti. Subjektívny aspekt utrpenia spočívajúci v individuálnom prežívaní pokladáme za najvlastnejšiu podstatu utrpenia ako takého. Utrpenie sa v subjektívnej sfére prejavuje prežívaním výrazne negatívnych emocionálnych rozpoložení, ktoré nabúravajú zmysluplnosť v živote človeka. S ohľadom na problematizáciu vzťahu človeka k zmysluplnosti vlastného života sa domnievame, že sú to predovšetkým tieto rozpoloženia: *zúfalstvo, strach, úzkosť, previnilosť, osamelosť, nuda, smútok a absurdno*.

Utrpenie je vo všeobecnosti ľudským fenoménom. K ľudskému údelu okrem iných ontologicko-existenciálnych charakteristík (to, že sme bytím

k smrti) patrí i byť trpiacim v hĺbke našej personálnej existencie. Utrpeniu sa nemožno vyhnúť, nevyhnutne nás zasahuje a my sa s ním musíme konfrontovať. To, že utrpenie je *existenciálom*, potvrdzuje i V. E. Frankl: „Stojac nad priepasťou človek pozerá do hĺbky a na dne priepasti vidí tragickú štruktúru ľudského bytia. Ukazuje sa mu, že ľudské bytie je v konečnom dôsledku a v najhlbšom rozmere utrpením, že zásadným určením človeka je trpieť, byť homo patiens.“ (Frank, 2007, s 93)

Nie každé utrpenie je rozpoložením, nie každé utrpenie nevyhnutne rozkladá náš zmysel života. Existuje krátkodobé utrpenie, utrpenie menšej intenzity, napríklad spojené s fyzickou prácou, ktoré môže byť spojené aj s bolesťou. Po ukončení práce utrpenie pominie. Ak je však utrpenie dlhodobé a s väčšou intenzitou, vtedy ho môžeme považovať za existenciálne rozpoloženie, ktoré narúša náš spôsob realizácie a objavovania zmyslu v živote.

Od pokusu priblížiť utrpenie prejdeme k vymedzeniu *bolesti*, ktorá s ním súvisí. IASP (Medzinárodná asociácia pre štúdium bolesti) definuje bolesť takto: „Bolesť je nepríjemná senzorická (zmyslová) a emocionálna skúsenosť (zážitok), ktorá sa vzťahuje na aktuálne (skutočné) alebo potenciálne (možné) poškodenie tkanív, alebo skutočnosť opísaná v termínoch takéhoto poškodenia.“ (Nemčeková, 2004, 164) Táto definícia bolesti bola koncipovaná tak, aby v sebe zahŕňala všetky tri jej dimenzie: *senzoricko-diskriminačný rozmer, motivačno-afektívny aspekt, kognitívno-evaluatívny rozmer.* (Melczak, 1978, s.77)

Cecilie Saundersová, zakladateľka a významná predstaviteľka komplexnej paliatívnej a hospicovej starostlivosti hovorí o celkovej bolesti. Bolesť je zložená z viacerých zložiek, ktoré odrážajú štruktúru ľudskej osoby:

- fyzická bolesť, ktorú možno rozpoznať a do určitej miery definovať ľahšie ako ostatné zložky
- sociálna bolesť je utrpením spojeným s predtuchou straty alebo s reálnym odlúčením od rodiny a priateľov a stratou sociálnej roly. Stredom týchto problémov je teda strata.
- emocionálna bolesť (duševná) je pocitový komplex, ktorý zahŕňa duševný otras, otupenie, hnev, smútok, vyjednávanie, úzkosť, depresiu. Je to akási dynamika zármutku, ktorý je stredobodom konečného štádia choroby. Elisabeth Kübler-Rossová popisuje určité fázy, ktorými nevyhľaditeľne chorý prechádza na ceste prijatia svojho údely vo vedomí blížiaceho sa konca života. Radí, ako chorého sprevádzať v obdobiach popierania, agresie, vyjednávania, depresie až k zmiereniu.
- spirituálna (duchovná) bolesť možno definovať s najväčšími ťažkosťami. Možno súhlasiť s tým, že je to utrpenie spojené s odcudzením od svojho najhlbšieho ja, ktoré je často prežívané ako strach z neznáma a ako pocit straty zmyslu. (Munzarova, 2005, s.78) Toto vymedzenie bolesti sa výrazným spôsobom prelína s našim chápaním fenoménu utrpenia.

Utrpenie môžeme odlíšiť od bolesti tým, že je širším existenciálnym a duchovným fenoménom. Je celostným existencielno-antropologickým stavom osoby. Fenomén utrpenia je fundamentálnym existenciálom, ktorý bytostne prináleží našej existencii. Najhlbšou podstatou utrpenia človeka je jeho subjektívny rozmer, prežívaný v individuálnom živote v ťaživých existenciálnych rozpoloženiach. Utrpenie môže byť vyvolané bolesťou, ale môže byť i nezávislé od nej. Vo vzťahu k problematizácii zmyslu života vnímame ako zásadný presah medzi utrpením a bolesťou, ktorá má chronický – dlhotrvajúci charakter bez zrejmejšej etiológie. Ďalším významným presahom je psychogénna bolesť, ktorou trpia pacienti s rôznymi psychickými ochoreniami. Tá hlboko súvisí s prežívaním zmysluplnosti života a naliehavo vystupuje najmä po jej strate (s následkom depresívnych alebo úzkostných porúch).

Pokus o priblíženie zmyslu utrpenia

Pokusíme sa interpretovať skúsenosť utrpenia ako *apofatickú skúsenosť*. Výraz *apophasis* má dva základné významy: znamená *negáciu* a zároveň *zjavenie*. Etymologický význam tohto výrazu výstižne dokumentuje to, čo chceme vyjadriť.

Ako sme už spomínali, pri prežívaní utrpenia a existenciálnej krízy zmyslu života je človek často bezmocný, prežíva beznádej, upadá do depresívnych stavov, ktoré môžu vyústiť až k samovražde - je konfrontovaný s negativitou. (Weselucha, 1988, s.7) Podľa nášho názoru je v skúsenosti utrpenia podstatne prítomná i istá pozitivita. Ak skúsenosť utrpenia interpretujeme ako apofatickú skúsenosť, má v sebe zahrnutý, napriek zdanlivej paradoxnosti, možný zjavujúci (a teda pozitívny) charakter. A. Mokrejš upozorňuje na dialektický charakter našej existenciálnej skúsenosti so svetom, reflektujúcu ju v jej hermeneutickom kontexte. Spolu s ním chceme zdôrazniť: „Pozornosť si zasluhuje už zmienená negativita skúsenosti vo vlastnom zmysle slova. Práve ona totiž otvára výhľad na dialektický charakter skúsenosti. Skúsenosť, ktorú uskutočňujeme, nám hovorí, že sme istú vec doposiaľ správne nevideli, totiž že vieme lepšie, ako to s ňou je. Táto negativita má zvláštny produktívny zmysel, to znamená nie je to jednoducho klam alebo prelud...“ (Mokrejš, 1988, s.7) I výrazne negatívna skúsenosť so svetom, akou je skúsenosť utrpenia, nám môže vrhnúť nové svetlo na celok zmyslu života. Možno si všimnúť aj hermeneuticko-epistemologický aspekt skúmaného problému zmyslu života človeka.

Na prvý pohľad sa zdá, že utrpenie je čisto negatívnym fenoménom, ktorý v sebe zahrňuje ťaživé rozpoloženia v subjektívnom prežívaní. Človeku sa zdá, že ho uvrhujú do radikálnej neistoty a zvýrazňujú pocity nezmyselnosti života. Napriek tomu sme sa podujali interpretovať skúsenosť utrpenia ako *apofatickú skúsenosť*, v perspektíve ktorej je zahrnutá nielen negativita, ale i to, že sa nám v nej môže niečo zjaviť.

Cez skúsenosť utrpenia môžeme potenciálne získať úplne nový pohľad na vzťah človeka k zmyslu života. Tento nový *postoj* tvorí akési jadro zlomu. Je *bodom obratu*, v ktorom sa negativita tajomne transformuje. Je to niečo pozitívne vzhľadom k transcendentným možnostiam zmysluplnosti života. Táto existenciálna sebaapremana môže, ale aj nemusí byť náhla, môže trvať i dlhší čas. Pred človekom sa môžu vynoriť úplne nové prístupy k vlastnému zmyslu života, v súvislosti so skúsenosťou utrpenia môže nahliadnuť faktickú neautenticitu, nepravdivosť vlastného života spojenú s realizovaním pseudozmysluplnosti (moc, majetok, zisk, kariéra, úspech, slasť). V skúsenosti utrpenia môže prežiť vytrhnutie z ambivalentného, ba až narkotizujúceho sebauspokojenia, v ktorom jestvuje v zabudnutosti na celostný zmysel života a na vlastnú dôstojnosť. Tento postoj získaný v utrpení môže byť zdrojom hlbšieho sebaopoznania. Človek v ňom smeruje od akcidentálnych a parciálnych zmysluplností, od negatívnej existenciálnej modality „mat“, od ponorenosti v neautenticite (prekrývajúcim našu dôstojnosť) k celostnému zmyslu života, k životu autentickému a k pozitívnej existenciálnej modalite „byť“. Takýmto spôsobom chápaná skúsenosť utrpenia vedie k reorientácii človeka k novým transcendentným potencialitám vzťahu človeka k zmyslu života. Jej výrazom je katarzia, ktorú približuje i R. Kearney a reflektuje ju ako pomenovanie bolestivých právd človeka o sebe samom. (Kearney, 2002, 142) Prostredníctvom takto chápaného utrpenia dochádza u človeka k existenciálnej sebaapremene a k objaveniu nového zmyslu života.

Nájdenie novej podoby zmyslu života získané v skúsenosti utrpenia môžeme ilustrovať na príkladoch. Vrcholový manažér vkladal celú svoju životnú aktivitu do dosiahnutia moci a kariérneho postupu. Vo svojom zaneprázdnení rodinu a priateľov odsunul nabok. Pod tlakom povinností i spôsobu života sa náhle zrútil od vyčerpania, trpel úzkosťou a depresívnou náladou. V skúsenosti utrpenia si uvedomil, že sa venoval dosiahnutiu pseudozmysluplnosti, utrpenie však jeho život preorientovalo do nových perspektív. Prestal sa zháňať za mocou a kariérou, začal venovať viac pozornosti manželke, deťom, priateľom a oveľa viac prejavoval lásku v každodennom živote. Iným príkladom môže byť človek, ktorý v závislosti na drogách padol na úplné dno, rozpadol sa mu život, opustili ho najbližší a ocitol sa v psychiatrickej liečebni. Cez radikálne utrpenie si uvedomil nezmyselnosť svojej závislosti. Rozhodol sa abstinovať, podstúpil odvykaciu kúru a znovu nadviazal vzťahy s najbližšími. Začal pomáhať iným ľuďom závislým od drog. Dobrým príkladom znovunájdeného zmyslu života v skúsenosti utrpenia môže byť náboženská konverzia, keď človek nahliadne svoj hriešny život, pocíti hlbokú ľútosť, obnoví vzťah k Bohu a blíznym tým, že ho naplní autentickou láskou. Aj človek trpiaci chronickou alebo nevyliciteľnou nádorovou chorobou, napriek radikálnej skúsenosti utrpenia, tiež môže vo svojom živote objaviť nový zmysel. Každodenný život je bohatý

na príklady takéhoto nájdenia celostného zmyslu života získaného v skúsenosti utrpenia.

V radikálnej skúsenosti utrpenia môžeme získať potenciálne nový postoj k zmyslu života, novú jednotu, transcendenciu. V skúsenosti utrpenia (chápanej ako apofatická skúsenosť) do popredia vystupuje moment novej integrovanosti, súdržnosti a koherencie vo vzťahu človeka k zmyslu života. V pohľade na vlastný zmysel života získanému cez skúsenosť utrpenia možno hovoriť o tom, čo Frankl nazýva postojovými hodnotami. (Frankl, 2006, 62) V nich sa v spojitosti s utrpením aktivizuje i nádej, láska a viera, pričom sa človek učí prijímať utrpenie do svojho života.

Utrpenie možno chápať aj ako *skúšku*. Staví nás pred možnosť voľby, v ktorej môžeme zaujať len dva navzájom nezlúčiteľné postoje. Negatívnou voľbou je to, že sa utrpeniu poddáme, resignujeme a zatemníme si vyhliadky na zmysluplný život (čo môže v hraničných prípadoch vyústiť až do samovraždy), alebo uskutočníme druhú voľbu: začneme v utrpení zápasit' o jeho zmysel pre celok nášho života. Prvá voľba je primárne nezmyselná, druhá umožňuje utrpenie účinnejšie integrovať do celku zmysluplnosti života. Tento podľa nás podstatný význam utrpenia chápaného ako skúšky potvrdzuje i E. Farkašová: „Bytie v bolesti je skúškou a ako také otvára pred človekom nové možnosti voľby – prinajmenšom alternatívne: vzdať sa alebo obstať – vydržať. Aj my, ktorí sa bojíme a unikáme pred ňou na tisícoraké spôsoby, vieme, že skúška, akej nás vystavuje, ponúka možnosť slobodného rozhodovania. Je to primálo?“ (Farkašová, 1988, s.68) V chápaní utrpenia ako skúšky môžeme vidieť jeho vnútornú hodnotu, v ktorej nás privádza k autentickému existenciálne významnému dialógu so sebou samým i s druhými. Kierkegaard o tom hovorí: „Utrpenie obracia človeka dovnútra.“ (Kierkegaard, 2006, s.33)

Vnútornú hodnotu, integrovanosť a zmysluplnosť utrpenia možno vyjadriť aj jeho chápaním ako *obety*. Aby však človek svoje utrpenie bol schopný integrovať do zmysluplnosti vlastného života, treba spoznať *dôvod*, prečo znášať jeho neznesiteľné príkoria. Môžeme ho potom účinnejšie začleniť do celostného zmysluplného prežívania života. Nájdenný dôvod utrpenia úzko koreluje s tým, že ho môžeme chápať i ako *obetu*. Môžeme ho obetovať za seba, za druhých. Chápanie utrpenia ako obety má podstatný význam pre jeho integrovanosť a koherentnosť pre vzťah človeka k zmyslu života. V sebaobetovaní môže človek účinnejšie transcendoval' ťaživé príkoria utrpenia.

Utrpenie človeka je prísne individuálne a ťažko komunikovateľné druhému. Každý človek musí sám vynaložiť úsilie, vstúpiť do vnútorného existenciálneho zápasu, v ktorom bojuje o tento nový postoj nielen k vlastnému utrpeniu, ale i k celku zmyslu života. Ukazuje sa, že človek postihnutý utrpením ho nemusí len pasívne znášať, ale ono ho môže potenciálne priviesť k aktívnemu postoju, k životu v spomínanom existenciálnom zápase. Zmyslom utrpenia môže byť chápanie utrpenia ako

výkonu. Frankl píše: „Sme presvedčení, že skutočné – opravdivé utrpenie je výkon.“ (Frankl, 2006, 88).

Zároveň sa ukazuje, že v utrpení chápanom ako skúška, sebaobetovanie a výkon, môžeme existenciálne dozrievať a vnútorne *rásť*. V tomto význame má utrpenie i akýsi prirodzený charakter v našom živote. Na existenciálne dozrievanie a rast a prirodzenosť utrpenia pre náš život upozorňuje i Teilhard de Chardin vo svojej metafore žijúceho a rastúceho stromu. Ukazuje sa jeho evolučný aspekt: rast stromu je dôkazom, že je schopný odolávať a žiť. Nepohoda, búrky, nečas lámu vetvy, listy na ňom uschnú a kvety zvädnú. Strom však napriek tomu rastie ďalej a zostáva na svojom prirodzenom mieste. (Teilhard de Chardin, 1971, s.26) Utrpenie (prenesúc túto metaforu na náš život) má zmysel rastu, prostredníctvom ktorého môžeme vnútorne existenciálne dozrievať do plnosti nášho personálneho bytia a zároveň ho môžeme ešte účinnejšie integrovať do kontextu spôsobu realizácie a objavovania zmysluplnosti v našom živote.

V kresťanskom kontexte popísal zmysel ľudského utrpenia sv. Ján Pavol II v apoštolskom liste *Salvifici doloris*: „Možno tvrdiť, že spolu s Kristovým utrpením sa každé ľudské utrpenie ocitá v novej situácii a akoby ju bol Jób tušil, povedal: „Som presvedčený, že môj Obranca žije.“ (Jób, 19, 25), a akoby k tejto perspektíve zameral svoje utrpenie, ktoré by mu bez vykúpenia nemohlo naplno vyjaviť svoju účinnosť. V Kristovom kríži sa prostredníctvom utrpenia nielen zavŕšilo vykúpenie, ale bolo vykúpené aj samo ľudské utrpenie. Kristus bez akejkolvek vlastnej viny vzal na seba všetku zlobu hriechu. Kristovo Zmŕtvychvstanie odhalilo slávu budúcich vekov a zároveň dovŕšilo slávu kríža. Tú slávu, ktorá väzí v samotnom Kristovom utrpení a často sa odzrkadlila a odzrkadľuje v utrpení človeka ako prejav duchovnej veľkosti. Túto slávu treba vidieť nielen u mučeníkov za vieru, ale i u mnohých iných ľudí, ktorí i keď neveria v Krista, trpia a dávajú život za pravdu alebo za inú spravodlivú vec. V utrpeniach všetkých týchto ľudí sa zvláštnym spôsobom osvedčuje veľká dôstojnosť človeka.“ (<http://www.kbs.sk/print.php?cid=1117277163>)

Záver

Utrpenie ani bolesť nemožno glorifikovať. Sú to ťaživé následky prvotného hriechu a môžu niekedy viac, inokedy menej problematizovať naše objavovanie a realizovanie zmyslu v živote. Je prvoradou povinnosťou lekárov a zdravotníckych pracovníkov všade, kde je to len možné, utrpenie a bolesť odstraňovať alebo aspoň sŕňať sa ich zmierniť všetkými dostupnými prostriedkami. Každý človek má svoju inherentnú dôstojnosť, pretože je človekom. Človek preto nemôže stratiť svoju dôstojnosť pre chorobu, utrpenie či bolesť. To potvrdzuje i Viktor Emanuel Frankl, životný príbeh ktorého isto všetci poznáme. Ak má život nejaký zmysel, potom ho musí mať i utrpenie. Utrpenie prináleží k životu, tak ako mu prináleží ľudský údel a smrť. Hodnoty

postoja považuje Frankl za vyššie ako hodnoty tvorby a zážitkové hodnoty. Je presvedčený, že statočné znášanie vlastného osudu je samo osebe výkonom. Je to najvyšší výkon, ktorý je človeku dopriaty a ktorý svedčí o tom, že najvyššou dôstojnosťou človeka a jeho najväčším hrdinstvom tkvie v postoji, ktorý zaujmeme voči utrpeniu. V tomto kontexte je dobrým príkladom život a utrpenie Jána Pavla II, ktorý do bodky naplnil filozofickú maximu: Filozof koná tak, ako hovorí.

Veľmi otáznym sa však v tejto súvislosti ukazuje súčasné myslenie a životné trendy a štýly zamerané na výkon, úspech, úžitok, rast a zisk ktoré prevládajú nielen v našej spoločnosti, ale i v medicíne a pomaly, ale isto sa pretvárajúcej na ohromný biznis. Práve v tomto vidíme vážne ohrozenie ľudskosti človeka a jeho dôstojnosti, ktorá je takto pošliapovaná. Človek stráca z očí vyššie hodnoty i celkový zmysel života a súčasne sa stráca v anonymných mechanizmoch, technikách, silách a organizáciách tohto systému, ako poznamenáva Hans Küng. (Küng, 2008, 437) Domnievame sa preto, že ak má človek naďalej žiť dôstojný život, musí sa vzoprieť diktátúre relativizmu, o ktorej hovoril Benedikt XVI, a globálnej ľahostajnosti, o ktorej hovorí pápež František.

Utrpenie a bolesť nás robia pokornými pred životom a jeho zmyslom, ako o tom píše teológ a filozof T. Halík, v dialogickom kontexte. Problém utrpenia nás všetkých spája : „Ježiš tým, že vzkriesil Tomášovu vieru dotykom rán, chcel mu povedať: tam, kde sa dotkneš ľudského utrpenia, - a možno len tam! – spoznáš, že ja som živý, že „ja som to“. Stretnieš ma všade tam, kde ľudia trpia. Ak nemôže niekto nájsť Krista v tradičnom prostredí ponúkanom cirkvami, má ešte vždy otvorenú túto možnosť: stretnúť sa s ním v otvorených ranách nášho sveta.“ (Halík, 2008, s.186)

Bibliografia

- Cassel, E. (1995). Pain and Suffering. In *Encyclopedia of Bioethics*, Vol.2. New York: MacMillan Library Reference, 1995. ISBN 0-02-897355-0. 1899 s.
- Cassel, E. (1992). The Nature of Suffering: Physical, Psychological, Social and Spiritual Aspects. In *The Hidden Dimension of Illness: Human Suffering*. New York: National League for Nursing Press, 1992. ISBN 0-88737-543-X, s. 1-10.
- Farkašová, E. (1998). *Etudy o bolesti a iné eseje*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, 1998. 131 s. ISBN 80-887-357-93.
- Frankl, V. E. (2006). *A přesto říci životu ano. Psycholog prožívá koncentrační tábor*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. 175 s. ISBN 978-80-7192-866-9.
- Frankl, V. E. (2007). *Trpiaci človek*. Bratislava: Lúč, 2007. 155 s. ISBN 978-80-7114-638-4.

- Halík, T. (2008). *Dotkni se ran*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 221 s. ISBN 978-80-7106-979-9.
- J.Pavol II.: *Salvifici doloris*. <http://www.kbs.sk/print.php?cid=1117277163>, [cit.22.10.2016]
- Kearney, R. (2002). *On stories*. London: Routledge, 2002. 208 s. ISBN 9780203453483. <https://doi.org/10.4324/9780203453483>
- Kierkegaard, S. (2006). *Evangelium utrpení*. Brno: CDK, 2006. 239 s. ISBN 80-7325-103-5.
- Kúng, H. (2007). Víra jako důvěra. In: *Teologie 20. století. Antologie*. Praha: Vyšehrad, 2007. ISBN 978-80-7021-887-7. s. 437-445.
- Melczak, R. (1978). *Záhada bolesti*. Praha: Avicenum, 1978. 192 s.
- Mokrejš, A. (1998). *Hermeneutické pojetí zkušenosti*. Praha: Filosofie, 1998. 56 s. ISBN 80-7007-107-9.
- Munzarová, M. (2005). *Zdravotnická etika od A do Z*. Praha: Grada Publishing, 2005. 153 s. ISBN 80-247-1024-2.
- Nemčeková, M. et al. (2004). *Práva pacientov: Medicínske, ošetrovateľské a filozoficko-etické súvislosti*. Martin: Osveta, 2004. 213 s. ISBN 80-8063-162-X.
- Noble, I. (2004). *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti*. Brno: CDK, 2004. 367 s. ISBN 80-7325-053-5.
- Novotný, K. (2007). Epoché jako událost ztráty smyslu života. In *Reflexe. Filosofický časopis*, ISSN 0862-6901, 2007, č. 33, s. 21-32.
- T. De Chardin, P. (1971). Smysl a pozitivní hodnota utrpení. In *Bolest a naděje. Deset esejů o osobním zrání*. Praha: Vyšehrad, 1971. s. 255-258.
- Wesekucha, P. (1984). Nerwice. In *Sens choroby, sens śmiercy, sens życia*. Krakow: Znak, 1984. ISBN 83-7006-065-X, s. 182-197.

Doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katedra pedagogiky a psychologie
Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miroslav.gejdos@ku.sk

PhDr. Ivan Ondrášik, PhD.

Ústredná vojenská nemocnica SNP Ružomberok – FN
Ul. gen. M. Vesela 21, 034 26 Ružomberok
ivan.ondrasik@gmail.com

PaedDr. Dominika Pažitková, PhD.

Centrum celoživotného vzdelávania
Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
dominika.pazitkova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.65-77>

Osoba s Prader-Williho syndrómom

Person with Prader-Willi Syndrome

Jan Viktorin

Abstract

The paper deals with the specifics of a person with a rare genetic disorder called Prader-Willi syndrome. It presents the results of qualitative research in the form of a case study of a person with Prader-Willi syndrome. The aim of the paper is to describe the educational opportunities of a person with Prader-Willi syndrome and the extent to which a person with Prader-Willi syndrome influences the functioning of the family. The results of the research show that a person with Prader-Willi syndrome currently has a relatively wide range of educational opportunities, from kindergartens, through primary schools to secondary schools. The birth of a person with Prader-Willi syndrome significantly interferes with the functioning of the family and also has a fundamental impact on the further functioning of the family.

Keywords: Prader-Willi syndrome. Symptoms. Disorder of intellectual development. Communication. Family. Education.

Úvod

Hoci Prader-Labhart-Williho syndróm nepatrí k syndrómom, spájajúcim sa s ťažkou poruchou vývoja intelektu, a niektorá osoba dosiahne intelligenčný kvocient vyšší ako 90, mení táto geneticky podmienená porucha život celej rodiny. Často vedie k situácii, keď jeden z rodičov musí čiastočne alebo úplne opustiť prácu, aby sa o dieťa mohol starať. To si vyžaduje silnú osobnosť, avšak aj podporu a pochopenie od druhého rodiča. Spravidla to dopadá aj na súrodencia intaktného s pocitom menejcennosti, pretože rodičovská pozornosť sa upiera na osobu s Prader-Williho syndrómom. Celá rodina musí úplne zmeniť prístup k stravovaniu a správaniu osoby v spoločnosti, tráveniu voľného času, dodržiavaniu štandardov hygieny, návšteve lekárov, životu osoby v dospelosti atď. Osoba s Prader-Williho syndrómom má sklon k obezite, preto je nevyhnutné intenzívne dodržiavať pravidlá zdravého životného štýlu (dostatok pohybu) a zdravej výživy (vyvážená strava s dôrazom na dostatok zeleniny). Rodina sa musí vyrovnáť

s neštandardnými prejavmi osoby s Prader-Williho syndrómom, ktorá je náchylná k obsedantno-kompulzívnemu správaniu, afektívnym výbuchom a psychóze, čo môže viesť k problémom medzi rodičmi dieťaťa (odlišné názory na výchovu) aj medzi rodinou a blízkym okolím (príbuznými, rodinnými priateľmi). Problémy sa môžu objaviť s dodržiavaním hygienických zásad. Pre rodičov môže byť ťažké vyrovnať sa so skutočnosťou, že ich dieťa nebude v dospelosti nikdy žiť úplne samostatne, ale bude vždy menej či viac závislé od starostlivosti inej osoby. Rozensztrauch a Śmigiel (2022) opisujú nízku kvalitu života rodiny s osobou s Prader-Williho syndrómom, a to kvôli deficitom v rôznych životných oblastiach, vznikajúcim permanentnou starostlivosťou o osobu, keď rodičia nemajú čas na seba. Bos-Roubos, Wingbermühle, Biert, de Graaf a Egger (2022) charakterizujú prežívanie traumatických udalostí v súvislosti s negatívnym vplyvom kvality života rodiny s jedincom s Prader-Williho syndrómom. Oproti intaktnej populácii prežívajú častejšie traumy v podobe náhlych zmien nálad a v kognícii či prílišnej reaktivite.

Teoretické východiska

Prader-Labhart-Williho syndróm je ucelenou neurobehaviorálnou geneticky podmienenou poruchou, spôsobenou chybným 15. chromozómom, väčšinou absentuje časť dlhého ramena v časti 15q11.2-q13 (Whittington, Holland, 2017). Frekvencia výskytu sa uvádza približne 1:10 000 živo narodených osôb, pričom početnosť je zhodná u oboch pohlaví i všetkých ľudských rás (Wang, Tsai, Tsai, Wong, 2020).

Z hľadiska perinatálnych nálezov sa u osoby s Prader-Williho syndrómom objavuje menšia frekvencia pohybov plodu, je malá vzhľadom na gestačný vek a má asymetrický intrauterinný rast so zvýšeným obvodovým pomerom od hlavy k bruchu (Gross, Rabinowitz, Gross-Tsur, Hirsch, Eldar-Geva, 2015). Ďalej je narušená hrubá a jemná motorika, rovnako tak rečové schopnosti. Osoba s Prader-Williho syndrómom má spravidla miernu poruchu vývoja intelektu, taktiež sa však vyskytuje osoba v hraničnom pásme poruchy vývoja intelektu či so stredne ťažkou poruchou vývoja intelektu (Kim, Wang, Jiang, 2019).

Nedostatok rastového hormónu v puberte má za následok priemernú výšku 155 cm u mužov a 148 cm u žien, pokiaľ nie sú liečení (Alves, Franco, 2020). Zhoršený vývoj a funkcia hypotalamu vedie k početným hormonálnym nedostatkom, vrátane hypotyreózy, nedostatku kortikotropínu a abnormálnych neurónov oxytocínu (Tauber, Hoybye, 2021). Hyperfágia je spôsobená hypotalamickou abnormalitou vedúcou k nedostatku sýtosti. Obezita je výsledkom hyperfágického správania a zníženej celkovej kalorickej potreby (Butler, Matthews, Patel, Surampalli, Gold, Khare, Thompson, Cassidy, Kimonis, 2019).

Charakteristický profil správania s úzkosťou, záchvatmi hnevu, rigiditou/odolnosťou voči zmenám, obsedantno-kompulzívnym správaním a deficitmi sociálneho poznania sa u osoby s Prader-Williho syndrómom objavuje v ranom detstve (Schwartz, Caixàs, Dimitropoulos, Dykens, Duis, Einfeld, Gallagher, Holland, Rice, Roof, Salehi, Strong, Taylor, Woodcock, 2021). Charakteristické rysy tváre (úzky bifrontálny priemer, očné štrbiny mandľového tvaru, úzky nosový chrbát, tenká horná pera a zvesené kútiky úst) môžu, ale nemusia byť viditeľné pri narodení a môžu sa v priebehu času pomaly vyvíjať (Ishii, Ihara, Ogata, Sayama, Gito, Murakami, Ayabe, Oto, Takahashi, Nagai, 2017).

Strabizmus je u osoby s Prader-Williho syndrómom často diagnostikovaný vo veku do piatich rokov. Myopia a ďalekozrakosť sú bežné (Bohonowych, Vrana-Diaz, Miller, McCandless, Strong, 2021). Abnormality spánku zahŕňajú zníženú latenciu rýchleho pohybu očí (REM), zmenenú podobu spánku, desaturáciu kyslíkom a centrálnu aj obštrukčnú apnoe (Metzler, Brown, 2025).

Kyfóza sa bežne vyskytuje u dospievajúceho a dospelého s Prader-Williho syndrómom. Tok slín je znížený a môže viesť k zvýšenej zubnej kazovosti a ťažkostiam s artikuláciou reči (Proffitt, Osann, McManus, Kimonis, Heinemann, Butler, Stevenson, Gold, 2019). Respiračné zlyhanie a ďalšie horúčkavité ochorenia sú najčastejšou príčinou úmrtí u detí s Prader-Williho syndrómom, u dospelých sú najčastejšie srdcové ochorenia a zlyhanie, pľúcna tromboembólia, komplikácie súvisiace s obezitou a žalúdočné príčiny (Pacoricona Alfaro, Lemoine, Ehlinger, Molinas, Diene, Valette, Pinto, Coupaye, Poitou-Bernert, Thuilleaux, Arnaud, Tauber, 2019). Poruchy prehĺtania hltanom a pažerákom a nedostatok pokusov o odstránenie rezíduí alebo kašeľ sú u Prader-Williho syndrómu bežné a v kombinácii s rýchlym jedením jedla môžu zvýšiť riziko mortality súvisiace s aspiráciou (Gross, Gisser, Cherpes, Hartman, Maheshwary, 2017).

K úspešnému zaradeniu osoby s Prader-Williho syndrómom do edukačného procesu je veľmi dôležitá kooperácia školy a pedagóga s rodičmi, kooperácia so školským poradenským zariadením a hľadanie cesty pre riešenie problémových situácií. Osoba má spravidla deficit porozumieť abstraktnej informácii, spracovať dejovú postupnosť, pochopiť, spracovať a reagovať na slovné pokyny. Vyznačuje sa lepšou pamäťou dlhodobou v komparácii s krátkodobou. Pracovné tempo väčšinou býva pomalé, preto je podstatné poskytnúť osobe počas školskej práce nielen dostatočný časový priestor, ale chrániť ju aj pred preťažením (Gordon, Russ, Dimitropoulos, 2024).

Typickým znakom Prader-Williho syndrómu je zvýšená unaviteľnosť i zaspávanie v priebehu dňa, kedykoľvek a kdekoľvek (návšteva, dopravný prostriedok, škola). Pre osobu je charakteristické zmyslové, predovšetkým vizuálne učenie, avšak abstraktné myslenie, všeobecné predstavy i pojmy sú pre ňu už zložité (Meade, Martin, McCrann, Lyons, Meehan, Hoey, Roche,

2020). V školskom dni musí byť zrejma predvídateľnosť aj štruktúra, aby osoba nemala strach zo zmien a presunu na iné miesto. Samozrejmosťou je bezpečie, istota aj pevné pravidlá, či už v dennom režime, tak istote jedla. Neschopnosť adekvátne zvládnuť frustráciu, strach aj zlobu môže vygradovať do záchvatov hnevu, ignorácie riadiť sa pokynmi či iných neštandardných správaní. Niektorí si dokonca rozškrabuje chrasty, škriabe do krvi kožu alebo sa štiepe, hoci príčina nie je známa a stresom sa to značne zhoršuje. „Úpornú vytrvalosť“ možno tiež nájsť u osoby s Prader-Williho syndrómom v podobe opakovania nejakých tvrdení či otázok, zachytávania alebo zarazenia sa na určitých pojmoch alebo úlohách. Z dôvodu oslabenej sociálnej zručnosti či obratnosti sa osoba musí stále učiť, čo môže a čo nemôže, pre oslabené spoločenské schopnosti je potrebné pomôcť v priebehu celého života. Pre lepšie zžitie s triedou sa javí ako vhodné a účelné vytvorenie empatie, a to vysvetlením niektorých problémov, ktorým musí osoba s Prader-Williho syndrómom čeliť, tým sa môže predísť niektorým konfliktným situáciám. Následne je veľkým úspechom, pokiaľ si dospelý s Prader-Williho syndrómom nájde primerané pracovné uplatnenie a zmysluplne trávi voľný čas v pre neho „bezpečnom“ prostredí (Duis, van Wattum, Scheimann, Salehi, Brokamp, Fairbrother, Childers, Shelton, Bingham, Shoemaker, Miller, 2019).

Ciele a metodika výskumného šetrenia

Cieľom výskumu je analyzovať špecifiká osoby s Prader-Williho syndrómom a možnosti jej vzdelávania a následné uplatnenie v dospelosti. Na základe cieľa výskumnej štúdie boli stanovené nasledujúce výskumné otázky: Aké sú možnosti edukácie osoby s Prader-Williho syndrómom? Do akej miery ovplyvňuje osoba s Prader-Williho syndrómom chod rodiny?

Vo výskumnej štúdii bola využitá metóda kvalitatívneho výskumu, kedy boli skúmané javy v prirodzenom prostredí. Táto metóda výskumu dbá na jeho kvalitu a predstavuje „nenumерické šetrenie“, pri ktorej pracujeme so slovami. Analýza dát a zber prebiehali súčasne, výskumník po zbieraní dát vykonal analýzu týchto údajov. Vzhľadom na získané výsledky sa rozhodol, ktoré z dát sú pre výskum relevantné a s nimi pracoval. Potom pristúpil k zberu ďalších dát aj analýze týchto údajov (Johnson, Christensen, 2017; Mertens, 2020).

Pre samotné výskumné šetrenie bola použitá technika zúčastneného pozorovania, pološtruktúrovaných rozhovorov, prípadové štúdie a analýzy dostupnej dokumentácie. Zúčastneným pozorovaním sa výskumník priamo zúčastnil skúmaného javu v čase jeho priebehu. Pozorované boli špecifiká jednaní ženy s Prader-Williho syndrómom počas rôznych situácií v domácom prostredí, na tábore aj ďalších stretnutiach. Pološtruktúrované rozhovory s rodičmi ženy sa uskutočnili doma a zameriavali sa na anamnestické údaje rodinné a osobné, špeciálnopedagogickú diagnostiku a vzdelávaciu oblasť. V prípadovej štúdii bolo nazbierané veľké množstvo

informácií, dôkladne bol preskúmaný jeden prípad. Výsledné dáta prispeli k ucelenému pohľadu na skúmaný jav a porozumenie obdobných prípadov. Analýzou dostupnej dokumentácie získal výskumník dáta, ku ktorým by sa inak nedostal, súčasne sa však vyvaroval ich možnému skresleniu. Pre výskum sa využila obsahová analýza správ z logopedických, neurologických, psychologických a špeciálnepedagogických vyšetrení, ale aj analýza výsledkov činností.

Charakteristika výskumnej vzorky

Vzorka bola tvorená jednou ženou s vrodenou chromozomálnou aberáciou, presnejšie s Prader-Labhart-Williho syndrómom. Žene je 23 rokov a navštevuje denný stacionár. Jej diagnóza je spojená so slabšou pigmentáciou vlasov, kože a očí, mandľovými očami, charakteristickými rysmi na tvári, menšími chodidlami a rukami, krátkozrakosťou, zvýšeným prahom bolesti a ťažkosťami počas chôdze. Úroveň rozumových schopností sa nachádza v pásme stredne ťažkej poruchy vývoja intelektu.

Prípadová štúdia

Osobná anamnéza: Tehotenstvo vykazovalo iba nevýrazné pohyby plodu, inak bolo v norme. Komplikovaný bol pôrod, ktorý prebehol 13 dní po termíne, z dôvodu infarktu placenty. Presne tri týždne po pôrode rodičia počuli prvú informáciu o výskyte syndrómu. Dievča bolo slabé, letargické po narodení, tiež bolo hypotonické a bez prítomnosti reflexu sania. Počas prvých mesiacov nevykazovala záujem o jedlo, takmer nereagovala na okolité podnety, veľmi obmedzene plakala, prespala takmer celý deň. Začiatkom piateho mesiaca držala hlavičku („pasenie koníčkov“), počas 13. mesiaca sa posadila bez pomoci, na konci 15. mesiaca začala lezenie po štyroch a sama sa postavila bez pomoci v priebehu 27. mesiaca. Nízky svalový tonus počas dojčenského a novorodeneckého obdobia spôsoboval veľké problémy s kŕmením. Jedlo bolo podávané kvapkadlom do úst, kŕmenie trvalo veľmi dlho, rodičia sa pri ňom striedali. Dievča prekonalo zápal priedušiek a bolo hospitalizované v nemocnici. Čoskoro po narodení sa dostala do starostlivosti detského neurológa, taktiež bola vykonaná fixácia dolných končatín pre správny vývoj bedrových kĺbov. Na konci šiesteho mesiaca začalo cvičenie Vojtovou metódou reflexná lokomócia, a to až do doby, keď bola schopná chôdze a postavenia sa. Do konca druhého roku života sa značne upravila svalová hypotónia, taktiež sa zrýchlil vývoj motoriky, postupom času sa vyrovnala hmotnosť. Reč vykazovala oneskorenie už od začiatku, v batoláckom veku bolo oneskorené džavotanie, v jednom roku oznamovala slová dvojslabičné (papať, mama, otec, baba), s postupným rozvojom motoriky sa viac usmievala, reagovala aj na vlastné meno, na seba v zrkadle a komunikovala prostredníctvom gest. Ku koncu štvrtého roku užívala slová, vety jednoduché dvojslovné a jednoslovné počas piateho roku života. V tomto

období sa začalo užívanie a tvorenie vlastného jazyka, začala tiež dochádzať do logopedickej ambulancie.

Rodinná anamnéza: Matka (44 rokov) má stredoškolské vzdelanie, rovnako tak otec (47 rokov). Sestra (24 rokov) študuje vysokú školu. Všetci sú relatívne zdraví, v rodine sa nevyskytlo somatické postihnutie či porucha vývoja intelektu. Rodina žije v novopostavenom rodinnom dome.

Školská anamnéza: Dievča nastúpilo do logopedickej triedy zriadenej pri materskej škole, kde jej bola poskytovaná logopedická starostlivosť. Ranou logopedickou starostlivosťou bola rozvinutá nielen osobnosť, ale aj komunikačné zručnosti nevyhnutné na úspešnú sociálnu inklúziu. Materská škola sa zameriavala na rozvoj jemnej a hrubej motoriky, taktiež grafomotoriky. Pobyt v materskej škole bol internátneho typu, kedy v pondelok ráno dievča rodičia priviezli a v piatok sa vracala domov. Dievča sa adaptovalo bez problému, ani odlúčenie nevykazovalo obťaž. Osvojila si automaticky upratovanie hračiek a používaných vecí, ustlanie postele, udržiavanie poriadku, skladanie vecí. V materskej škole malo dievča najradšej pani kuchárku, pretože tá bola možným zdrojom prísunu jedla, pretože dievča dokázalo svojim bezzištným pohľadom vyvolať súcit u každého človeka, ktorý vždy nadobudol dojem, že má jedla stále málo. Rodičom vychádzalo vedenie materskej školy v ústrety kvôli jedlu, prísne bola dodržiavaná veľkosť porcií. Bol úplne rešpektovaný zdravotný stav dievčaťa. V tomto čase začali prejavy neustáleho hladu. Doma aj v materskej škole sa dodržiaval striktný režim na udržanie dievčiny hmotnosti. Bola tak vedená k pravidelnému pohybu, aby posilnila svalstvo, znížila svalovú silu, abnormálne telesné zloženie a odpútala myšlienky od jedla.

Po dvojročnom odklade nastúpila na základnú školu špeciálnu. Počiatočná nedôvera zo strany rodičov, ktorí mali obavu, ako pedagógovia zvládnu jej nálady a správanie a či ju dokážu vtiahnuť do edukačného procesu, bola čoskoro rozptýlená. Školská úspešnosť dievčaťa zodpovedala prístupu pedagogičky k dievčaťu. Edukačný proces sa plne prispôboval úrovni fyzického a psychického rozvoja dievčaťa, uplatňovali sa špeciálne formy a metódy práce, zodpovedajúce špecifikám osobnosti s využitím podporných opatrení, a vytváralo sa v rámci celého vzdelávacieho procesu tvorivé a podnetné prostredie. Dievčinu už zaťažoval neustály pocit hladu, preto bola emočne labilná. Pokiaľ sa jej nevyhovelo, nasledoval výbuch hnevu, dokonca bola schopná zjesť desiatu spolužiakom, ktorí rýchlo zistili jej nadmernou túžbou po jedle, tak jej robili rôzne schválnosti. Absolvovaním rôznych endokrinologických vyšetrení dievčaťu aplikovali rastový hormón, čím sa urýchlil rast, zvýšila svalová hmota, duševná aj telesná činnosť. Nástupom na druhý stupeň základnej školy špeciálne začali veľké problémy. Zmena špeciálnej pedagogičky, prístupu, foriem i metód práce znamenala zmenu hodnotenia na dostatočné, skôr až nedostatočné. Táto situácia dievča trápila, pretože nemohla prežiť úspech, pracovať s chybou a učiť sa chýb nebáť. Čo nestihla v škole, tak musela pravidelne dokončiť doma a mala

k tomu nespočetné množstvo domácich úloh. Úlohy týkajúce sa abstraktných vecí jej vôbec nič nehovorili, veciam, ktoré si nemohla ohmatať, skrátka nerozumela. Rodičia žiadali po špeciálnej pedagogičke nadviazať spoluprácu, hoci toto prebehlo, zmeny to neprinieslo žiadne. Došlo to tak ďaleko, že pedagogička rodičom oznámila, že ak im to urobí dobre, pokojne bude dievčaťu dávať lepšie známky. Pedagogička nebola ochotná k akejkolvek zmene. Následne teda kontaktovali špeciálne pedagogické centrum, kde dostali pomocnú ruku a ústretový prístup. Začala sa veľmi kvalitná a intenzívna spolupráca. Dievčine bola venovaná maximálna starostlivosť v oblasti špeciálnepedagogickej (postihnutie poruchy školského výkonu), psychologické (posúdenie úrovne rozumových schopností), terapeutické (grafomotorika, predpoklady školskej úspešnosti, zisťovanie osobných charakteristík), sociálne (zisťovanie aktuálneho i priebežného stavu dievčaťa v školskom prostredí), metodické a vzdelávacie (individuálny vzdelávací plán dievčaťa) a poradenské a konzultačné (problematika dievčaťa v rodine a škole). Rodičia boli informovaní, ako s dievčaťom pracovať doma, aby dochádzalo k zlepšeniu. Neskôr pracovníci špeciálne pedagogického centra navštívili školu, porozprávali sa s riaditeľom školy, a predovšetkým so špeciálnou pedagogičkou a konečne začali pozitívne zmeny. Na dievčati bolo vidieť opätovné tešenie sa do školy. Základnú školu špeciálnu ukončila s dobrými výsledkami.

Ukončenie základnej školy špeciálne znamenalo nástup na praktickú školu, do ktorej dochádzala autobusom. Rodičia aj staršia sestra, ktorá navštevovala školu v rovnakom meste, ju naučili zvládať cestu na autobus a cestu z autobusu do školy. V prvom roku jazdila so svojou sestrou, občasne ju do školy sprevádzala. Keď vykonávala prax, tak cestovala úplne sama. Rodičia jej preto kúpili mobilný telefón, aby v prípade ťažkostí mohla zavolať. Až na niekoľko výnimiek to zvládla prekvapivo úspešne a dokázala sa nezvyčajne dobre orientovať aj v situáciách, ktoré spočiatku vyzerali značne komplikovane (bola zamknutá škola, ušiel jej autobus, dostala sa v meste do miest, ktoré nepoznala, či nemala kredit na zavolanie, pretože ho vyčerpala rozprávaním s kamarátmi). Dievča si našlo v škole kamarátov, s niektorými sa stretáva doteraz. Odborné praktické predmety zahŕňali ručné práce, rodinnú výchovu a prípravu pokrmov, k čomu bola rodičmi vedená už od predškolského obdobia. Doma participuje dievča pri príprave pokrmov a upratovaní. Keď varí, musí ochutnávať a častejšie sa tak dostane aspoň k malému množstvu jedla navyše, čo je však iba jej pocit. O čo viac ochutnáva, o to menšie má potom reálnu porciu, avšak to nesmie byť opticky poznať. Pri prezliekaní oblečenia si hneď poskladá odevy, veľmi starostlivo upratuje kuchynský riad, kedy musia potravinové misky, tanieri a hrnčeky poskladať presne podľa druhu i veľkosti. Dva roky praktickej školy dievča dokončilo s veľmi dobrými výsledkami.

Potom žena začala dochádzať do denného stacionára, ktorý jej poskytuje podporu na udržiavanie a nadväzovanie blízkych osobných vzťahov

a zmiernovanie dopadov syndrómu na jej každodenný život. Hiporehabilitáciou, individuálnym vzdelávaním, rehabilitáciou atď. sa podporuje jej osobnosť, zručnosti a schopnosti. Denný stacionár umožňuje čo najlepšiu mieru vyrovnanie sa so syndrómom ženy, osobný rast s čo najväčšou dosiahnuteľnou mierou samostatnosti alebo zblížovanie sa s okolitou spoločnosťou a poskytuje jej rovnaké možnosti ako majú jej rovesníci. Program denného stacionára je bohatý, začína o siedmej hodine ráno, keď žena dochádza do stacionára. Najskôr sa prezlečie a odchádza do herne, kde sa nachádza šesť klientov, privíta sa s ostatnými a nasleduje hygiena. Ďalej má pripravené všetky ingrediencie, aby mohla asistovať pri chystaní desiat pre ostatných. Program je každý deň rozdelený po polhodinových blokoch, napr. prechádzka, dramatizácia, výučba trivia, spoločenské hry. Program dňa je nastavovaný na pol roka, na jeho tvorbe participujú rodičia s klientkou v kooperácii s vedením stacionára. Obed je do stacionára dovážaný, nabieranie polievky z pripravenej misy je úloha ženy, hlavné jedlo následne servíruje už sociálna pracovníčka. Potom prebieha spoločné umývanie riadu a upratovanie v kuchyni. Asistuje tiež počas prania bielizne, bielizeň do práčky vkladá, z práčky vyťahuje a vešia. Vytriedi bielizeň, nadávkuje aviváž, pochopiteľne aj prací prostriedok, dopomôcť potrebuje sa zapínaním práčky, bielizeň poskladá sama aj vyžehlí. Autonómne sa učí nakupovať v obchodnom stredisku. Trikrát týždenne chodí na nákup s asistentkou, ktorá robí vzdialený dohľad počas nákupu podľa spísaného zoznamu, ktorý si žena napíše, občas s drobnou dopomocou. Cieľom nákupov je orientácia v meste, aj obchode, kde musí nájsť tovar podľa zoznamu, ďalej nadväzovanie kontaktov s ľuďmi, práca s peniazmi atď. Zvládnutie tejto úlohy je náročné vzhľadom na hyperfágiu ženy, avšak je vhodne motivovaná svojou asistentkou, tak sa ešte nestalo, že by si z regálu vzala čokoládu a vzápätí ju zjedla, čo sa predtým rodičom pri nákupe stávalo, než prišli na opatrenia v podobe vhodnej motivácie alebo priebežnej kontroly. Medzi ďalšie aktivity je možné zaradiť návštevu pošty a mestského úradu. Klientka sa zoznamuje s prostredím, činnosťami a informáciami potrebnými pre čo najsamostatnejší život. Ďalej navštevuje reštauračné zariadenie, dostane určitú čiastku, samostatne si objedná a je vedená k spoločensky žiaducemu správaniu a kultúrnemu stolovaniu. V programe sú zaradené návštevy výstav, kultúrnych pamiatok v blízkom okolí a exkurzie. Program ešte obsahuje znalosť cestovného poriadku, súčasne aj orientáciu v ňom. Žena si vyberie miesto, kam by rada zašla, a musí nájsť konkrétny spoj. Ide o činnosť veľmi náročnú, ale podľa rodičov veľmi dôležitá, pretože rozvíja abstraktné myslenie, ktoré nie je jej silnou stránkou. S klientmi zo stacionára sa zúčastňuje bežných aktivít, ako je pobyt v Snoezelene, canisterapia, ďalej cvičenie s fyzioterapeutkou, ale aj spoločné hudobné výchovy, žena rada spieva, trávi rada svoj čas s deťmi. Jej najobľúbenejšou činnosťou je pomoc menším deťom a starším klientom, ktorí sú odkázaní na pomoc okolia a nemôžu sa príliš pohybovať. Niekedy je pomocou ostatným taká posadnutá,

že ju asistentky musia usmerňovať, pretože sa jej dobre mienená snaha o pomoc mení až v dirigovanie. Najmenším deťom v dennom stacionári chodia niekoľkokrát za týždeň čítať rozprávky, pochopiteľne pod patronátom sociálnej pracovníčky. Participuje na obslužných činnostiach menej pohyblivých detí, asistuje pri voľných hrách, kŕmení a obliekaní. Žena má veľmi dobrú pasívnu aj aktívnu slovnú zásobu, ale často nerozumie čítanému textu.

Súčasnosť: Žena sa chce starať o domácnosť, upratovať a prať. Priala by si žiť samostatne, mať vlastnú rodinu a manžela, ktorému by piekla buchty a vyrábala nátierky. Už chápe, že nikdy nebude mať deti, tak má predstavu, že by si spoločne s manželom dieťa adoptovali. Žena je veľmi komunikatívna, spoločenská, o ľuďoch sa zaujíma, má záujem sa o nich dozvedieť čo najviac informácií. Tiež je veľmi dôverčivá, ľahko nadväzuje kontakty a všetky osoby prijíma bez výhrad. Horšie sa prispôsobuje novým podmienkam, nemá rada zásadné zmeny. Pokiaľ nie sú uspokojené prania a potreby, tak možno u ženy pozorovať nervozitu, kedy si ohryzá nechty, trhá kožu okolo nechtov atď. Pri vystavení nepríjemnej situácii sa uzavrie do seba a občasne reaguje neadekvátne, napr. poškodením vecí. Od raného veku ju rodina vedie k pravidelnému pohybu, nepravidelne a neochotne šliape na šliapadle, jazdí plávať, ďalej jazdí s rodinou na výlety do prírody na špeciálne upravenom bicykli, avšak chodí aj na prechádzky s ich psom. Ten rozvíja jej jemnú a hrubú motoriku, pomáha udržiavať psychickú pohodu ženy a súčasne rozvíja jej kognitívne schopnosti a neverbálnu a verbálnu komunikáciu. V domácom prostredí sú tak pravidelne uplatňované prvky canisterapie. Rodina si plne uvedomuje, že v boji s nadváhou ženy musí byť jej oporou a hlavným spojencom a obrníť sa proti záchvatom zúrivosti a hnevu, pokiaľ je žene odopreté jedlo. Vo svojich najbližších má milujúcu rodinu, sama chce oplácať rovnakou mierou. Chce byť chválená za svoje konanie, svoj prístup. Má striktné nastavené pravidlá, ktoré sa snažia dodržiavať. Vzhľadom ku kvalitným čítacím schopnostiam dochádza do mestskej knižnice, zúčastňuje sa knižnej cesty odvahy alebo prenocovanie v knižnici. V domácom prostredí aj stacionári sa dodržiavajú spoločné narodeninové oslavy. Pre zamestnancov aj klientov stacionára vyrába pozvánky na narodeninovú oslavu, s matkou pripravujú drobné pohostenie. Rodina tiež navštevuje reštaurácie a kaviarne, kde si žena sama vyberie a objedná, neskôr sama zaplatí útratu. Všetci spolu nakupujú v obchodoch, kde si dajú na určitú dobu rozchod a žena má za úlohu nakúpiť tovar podľa zoznamu, na ktorom sa s rodičmi dohodne a ktorý si sama napíše. Vie, že určitá čiastka peňazí na nákup vystačí, nemôže nakúpiť nič bez uváženia. Je dôležité ju nenápadne kontrolovať, aby mala pocit, že má plnú dôveru. Žena vykazuje excelentné nadanie na skladanie puzzle, využíva aj najmenšie časti a pri tejto aktivite vydrží niekoľko dní. Ďalej rada lúšťa osemsmerovky a len tak kreslí pre seba alebo pre niekoho, najmä podľa predlohy. S bábikami sa hrá na školu, kúpa ich, oblieka niekoľko vrstiev oblečenia a vždy starostlivo zapína všetky gombíky. Ako rodina sa zúčastňujú

aktivít zapísaného spolku Prader-Willi, prednášok odborných lekárov, klinických psychológov a špeciálnych pedagógov, taktiež periodických stretnutí rodín s jedincami s Prader-Williho syndrómom. Ťažko povedať, či je žena šťastná. Na jednu stranu sa chce starať o domácnosť, bývať sama, mať manžela, starať sa o dieťa, upratovať, variť a prať, na druhú stranu je jej najväčšou radosťou bábika, ktorú našla pod vianočným stromčekom. Celý život potrebuje žena nejakú formu podpory, vždy musí byť blízko niekoho, kto na ňu dohliadne, pomôže, a to vo všetkých stránkach života, od financií po kontrolu jedla. Úzka väzba na rodičov pretrvá navždy, pretože najmä na matku je nadmerne citovo fixovaná.

Záverý výskumného šetrenia

Osoba s Prader-Williho syndrómom potrebuje špecifický prístup v každej životnej oblasti. Rodičia si musia čo najskôr po stanovení diagnózy uvedomiť, že tento syndróm nie je zavinený jedným z nich, ani sa dlho zaoberať otázkou, prečo práve im sa narodilo také dieťa, a nehľadať vinu na tej či onej strane. Po stanovení diagnózy musí začať zmiernovanie následkov syndrómu v podobe raného zahájenia terapie Vojtovou metódou, oboznámenie sa s rôznymi spoločenskými, zdravotnými i ďalšími rizikami, rovnako tak členstvo v organizácii združujúcej rodiny s osobami s Prader-Williho syndrómom, pravidelné konzultácie s odbornými lekármi, špeciálnymi pedagógmi a informáciami o štúdiách. Poučený prístup zákonných zástupcov a odborníkov zvyšuje kvalitu života osoby i jej blízkych.

V súčasnej dobe má osoba s Prader-Williho syndrómom pomerne veľké možnosti vzdelávania, od materských škôl, cez základné školy až k strednému školstvu. Viacstupňové vzdelávanie dopĺňajú sociálne služby a špeciálne pedagogické centrá. Isté rezervy je možné vidieť pri chránených bývaniach pre osoby s Prader-Williho syndrómom, pretože súčasné zariadenia nie sú kapacitne dostatočné a ich sieť je obmedzená. Zložitejšia situácia je v oblasti pracovného uplatnenia, keď je nedostatok chránených pracovných miest aj iných možností uplatnenia, napr. tréningové pracoviská.

Pre výchovu osoby s Prader-Williho syndrómom je zásadný demokratický štýl s jasne nastavenými aj starostlivo dodržiavanými pravidlami. Už od raného veku je potrebné osobu viesť k maximálnej autonómii, motivovať pri akejkoľvek činnosti, ale aj významne oceňovať jej pokroky, hoci sú v komparácii s intaktným jedincom malé. Osoba má byť úkolovaná tak, aby činnosť zvládla, pretože sa veľmi ťažko vyrovnáva s neúspechom. Keď ju naopak nejaká práca zaujme, ťažko sa od nej odtrháva. Podnetné rodinné prostredie, dochádzka do školského zariadenia aj kooperácia s odborníkmi majú výrazne pozitívny vplyv na rozvoj osoby s Prader-Williho syndrómom.

Záver

Narodenie dieťaťa s Prader-Williho syndrómom je veľkým zásahom do chodu celej rodiny a má zásadný vplyv na jej ďalšiu funkčnosť. Celá rodina sa nutne musí osobe so syndrómom úplne prispôbiť, či už ide o spôsob stravovania, trávenia voľného času, návštevy lekárov alebo život dieťaťa v dospelosti. Jej život je závislý od viacerých faktorov, ktoré ju ovplyvňujú, napr. situácia v rodine, zdravotné komplikácie alebo spôsob, akým sa osoba s Prader-Williho syndrómom dokáže začleniť do spoločnosti. Osoba so syndrómom sa postupom času stáva stále dominantnejšou v dôsledku zhoršujúceho sa správania a psychických stavov, ktorých zvládanie je čoraz náročnejšie. Súbežne s tým sa vplyvom postupujúcej obezity zhoršuje aj jej zdravotný stav, čo veľmi sťažuje uplatnenie na trhu práce a v bežnom živote. Pokiaľ sa však Prader-Williho syndróm podarí odhaliť včas a rodičia sú informovaní a vedení odborníkmi, môžu sa zdravotné, spoločenské a iné riziká obmedziť a dieťa so syndrómom má veľkú šancu viesť relatívne spokojný život.

Bibliografia

- Alves, C., Franco, R. R. (2020). Prader-Willi Syndrome: Endocrine Manifestations and Management. In: *Archives of Endocrinology and Metabolism*. 64 (3), p. 223-234. ISSN 2359-3997. <https://doi.org/10.20945/2359-3997000000248>
- Bohonowych, J. E., Vrana-Diaz, C. J., Miller, J. L., McCandless, S. E., Strong, T. V. (2021). Incidence of Strabismus, Strabismus Surgeries, and Other Vision Conditions in Prader-Willi Syndrome: Data from the Global Prader-Willi Syndrome Registry. In: *BMC Ophthalmology*. 21 (1), p. 296. ISSN 1471-2415. <https://doi.org/10.1186/s12886-021-02057-4>
- Bos-Roubos, A., Wingbermühle, E., Biert, A., de Graaf, L., Egger, J. (2022). Family Matters: Trauma and Quality of Life in Family Members of Individuals with Prader-Willi Syndrome. In: *Frontiers in Psychiatry*. 13 (1), p. 1-9. ISSN 1664-0640. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.897138>
- Butler, M. G., Matthews, N. A., Patel, N., Surampalli, A., Gold, J. A., Khare, M., Thompson, T., Cassidy, S. B., Kimonis, V. E. (2019). Impact of Genetic Subtypes of Prader-Willi Syndrome with Growth Hormone Therapy on Intelligence and Body Mass Index. In: *American Journal of Medical Genetics. Part A*. 179 (9), p. 1826-1835. ISSN 1552-4833. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.61293>
- Duis, J., van Wattum, P. J., Scheimann, A., Salehi, P., Brokamp, E., Fairbrother, L., Childers, A., Shelton, A. R., Bingham, N. C., Shoemaker, A. H., Miller, J. L. (2019). A Multidisciplinary Approach to the Clinical Management of Prader-Willi Syndrome. In: *Molecular Genetics &*

- Genomic Medicine*. 7 (3), p. 1-21. ISSN 2324-9269.
<https://doi.org/10.1002/mgg3.514>
- Gordon, R. A., Russ, S. W., Dimitropoulos, A. (2024). Examining Effective Intervention Strategies in a Play-Based Program for Children with Prader-Willi Syndrome. In: *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 36 (1), p. 511-533. ISSN 1056-263X.
<https://doi.org/10.1007/s10882-023-09920-w>
- Gross, N., Rabinowitz, R., Gross-Tsur, V., Hirsch, H. J., Eldar-Geva, T. (2014). Prader-Willi Syndrome Can Be Diagnosed Prenatally. In: *American Journal of Medical Genetics, Part A*. 167A (1), p. 80-85. ISSN 1552-4833. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.36812>
- Gross, R. D., Gisser, R., Cherpes, G., Hartman, K., Maheshwary, R. (2016). Subclinical Dysphagia in Persons with Prader-Willi Syndrome. In: *American Journal of Medical Genetics, Part A*. 173 (2), p. 384-394. ISSN 1552-4833. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.38015>
- Ishii, A., Ihara, H., Ogata, H., Sayama, M., Gito, M., Murakami, N., Ayabe, T., Oto, Y., Takahashi, A., Nagai, T. (2017). Autistic, Aberrant, and Food-Related Behaviors in Adolescents and Young Adults with Prader-Willi Syndrome: The Effects of Age and Genotype. In: *Behavioural Neurology*. 2017 (4615451), p. 1-10. ISSN 0953-4180.
<https://doi.org/10.1155/2017/4615451>
- Johnson, R. B., Christensen, L. (2017). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. London: Sage, 708 p. ISBN 978-1-4833-9160-1.
- Kim, Y., Wang, S. E., Jiang, Y. H. (2019). Epigenetic Therapy of Prader-Willi Syndrome. In: *Translational Research*. 208 (1), p. 105-118. ISSN 1931-5244. <https://doi.org/10.1016/j.trsl.2019.02.012>
- Meade, C., Martin, R., McCrann, A., Lyons, J., Meehan, J., Hoey, H., Roche, E. (2020). Prader-Willi Syndrome in Children: Quality of Life and Caregiver Burden. In: *Acta Paediatrica*. 110 (5), p. 1665-1670. ISSN 0803-5253. <https://doi.org/10.1111/apa.15738>
- Mertens, D. M. (2020). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. London: Sage, 544 p. ISBN 978-1-5443-3376-2.
- Metzler, S., Brown, G. R. (2025). A Review of Prader-Willi Syndrome. In: *JAAPA*. 38 (2), p. 1-6. ISSN 1547-1896.
<https://doi.org/10.1097/01.JAA.0000000000000079>
- Pacoricona Alfaro, D. L., Lemoine, P., Ehlinger, V., Molinas, C., Diene, G., Valette, M., Pinto, G., Coupaye, M., Poitou-Bernert, C., Thuilleaux, D., Arnaud, C., Tauber, M. (2019). Causes of Death in Prader-Willi Syndrome: Lessons from 11 Years' Experience of a National Reference Center. In: *Orphanet Journal of Rare Diseases*. 14 (1), p. 238. ISSN 1750-1172. <https://doi.org/10.1186/s13023-019-1214-2>

- Proffitt, J., Osann, K., McManus, B., Kimonis, V. E., Heinemann, J., Butler, M. G., Stevenson, D. A., Gold, J. A. (2019). Contributing Factors of Mortality in Prader-Willi Syndrome. In: *American Journal of Medical Genetics, Part A*. 179 (2), p. 196-205. ISSN 1552-4833.
<https://doi.org/10.1002/ajmg.a.60688>
- Rozensztrauch, A., Śmigiel, R. (2022). Quality of Life in Children with Prader-Willi Syndrome and the Impact of the Disease on the Functioning of Families. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19 (23), p. 1-9. ISSN 1660-4601.
<https://doi.org/10.3390/ijerph192316330>
- Schwartz, L., Caixàs, A., Dimitropoulos, A., Dykens, E., Duis, J., Einfeld, S., Gallagher, L., Holland, A., Rice, L., Roof, E., Salehi, P., Strong, T., Taylor, B., Woodcock, K. (2021). Behavioral Features in Prader-Willi Syndrome (PWS): Consensus Paper from the International PWS Clinical Trial Consortium. In: *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 13 (1), p. 25. ISSN 1866-1955. <https://doi.org/10.1186/s11689-021-09373-2>
- Tauber, M., Hoybye, C. (2021). Endocrine Disorders in Prader-Willi Syndrome: A Model to Understand and Treat Hypothalamic Dysfunction. In: *The Lancet Diabetes & Endocrinology*. 9 (4), p. 235-246. ISSN 2213-8587. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(21\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(21)00002-4)
- Wang, T. S., Tsai, W. H., Tsai, L. P., Wong, S. B. (2020). Clinical Characteristics and Epilepsy in Genomic Imprinting Disorders: Angelman Syndrome and Prader-Willi Syndrome. In: *Tzu Chi Medical Journal*. 32 (2), p. 137-144. ISSN 1016-3190.
https://doi.org/10.4103/tcmj.tcmj_103_19
- Whittington, J., Holland, A. (2017). Cognition in People with Prader-Willi Syndrome: Insights into Genetic Influences on Cognitive and Social Development. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 72 (1), p. 153-167. ISSN 0149-7634. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.013>

PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.

Katedra pedagogiky

AMBIS vysoká škola, a.s.

Lindnerova 575/1, 180 00 Praha 8-Libeň, Česká republika

jan.viktorin@ambis.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.78-85>

Inovatívne stratégie prípravy budúcich pedagógov na výučbu tvorby máp cez skúsenostné učenie

Innovative strategies for preparing future educators to teach mapmaking through experiential learning

Marcela Čarnická

Abstract

Experience is irreplaceable for every person. A person learns more and his knowledge is more permanent. Future special educators acquire not only theoretical knowledge during their studies, but also practical skills. They will be able to better apply their own experience in their practice. In this article, we present maps created by students of special education and pedagogy of the mentally disabled. Through their own activities, they find out how to teach students to create a map. When educating students with mental disabilities, a teacher must use various specific procedures in order to teach students as much as possible.

Keywords: A map. The future educator. Experience. Pupils.

Úvod

Pedagóg formuje a pôsobí na celú osobnosť svojich žiakov. Odovzdáva im nové vedomosti, žiaci získavajú a rozvíjajú rôzne zručnosti. Rovnako pedagóg dáva svojim žiakom príklad, je výchovným vzorom v školskom i mimoškolskom prostredí. Isté očakávania od pedagóga majú jeho žiaci, kolegovia, ale aj rodičia. Rodičia často očakávajú, že pedagóg bude rozvíjať žiakov po vedomostnej stránke, zároveň bude ich náhradným rodičom, bude im oporou v náročných chvíľach. Pedagóg učí, vychováva a rozvíja osobnosť žiaka. Podľa Tureka (2008) musí pedagóg ovládať svoj odbor, mať pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru. Nároky sa týkajú aj jeho osobnostných a charakterových vlastností. „*Práca učiteľa je mimoriadne zodpovedná, pretože chyby vo výchove môžu mať vážne dôsledky*“ (Turek, 2008, s. 122). Pedagóg má rešpektovať individuálne požiadavky žiakov, žiakov má aktivizovať, dávať zmysel žiakovmu učeniu sa.

To všetko sa týka aj špeciálneho pedagóga, ktorý hľadá a prispôsobuje metódy, ako motivovať a úspešne vzdelávať žiakov s rôznymi znevýhodneniami a postihnutím. Valenta a Müller (2007) k odborným vedomostiam špeciálneho pedagóga radia vedomosti vyplývajúce zo špecifik

jednotlivých postihnutí a znalosti vyplývajúce zo vzdelávacích a výchovných obsahov. Medzi kompetencie špeciálneho pedagóga patria odborné vedomosti a zručnosti, komunikačné zručnosti a schopnosť sebareflexie.

Študenti špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých a budúci špeciálni pedagógovia majú v rámci svojho štúdia predmety zamerané na jednotlivé postihnutia, predmety orientované na poradenstvo, diagnostiku a ďalšie. Súčasťou prípravy sú aj špeciálne didaktiky jednotlivých vzdelávacích oblastí, v rámci ktorých študenti nadobúdajú a rozvíjajú svoje odborné zručnosti. Budúci špeciálni pedagógovia si v rámci štúdia osvojujú a rozvíjajú oblasť profesijných kompetencií, medzi ktoré patria didaktické kompetencie. Suchožová (2013) ich popisuje ako súhrn schopností a vedomostí potrebných pre efektívne plánovanie a organizovanie vyučovacieho procesu. Podľa Šuťákovéj (2017) didaktické kompetencie umožňujú poznať a do vyučovacieho procesu zavádzať vyučovacie metódy a formy, ktoré budú podporovať aktívne učenie sa žiakov. Magová (2022) medzi odborné zručnosti špeciálneho pedagóga zaraďuje uplatňovanie vhodných špeciálnopedagogických metód, zásad a foriem vzdelávania, využívanie vhodných kompenzačných a informačno-komunikačných technológií, využívanie vhodných foriem motivácie, hodnotenia, zručnosť vytvárať pozitívnu klímu a viesť ku kooperácii žiakov vo vyučovacom procese.

Na pedagógov sú v spoločnosti kladené vysoké nároky a požiadavky. Majú učiť moderne a pre život. Taktiež sa zdôrazňuje aktivita a tvorivosť žiakov. Pedagóg aktivizuje žiakov vtedy, ak im poskytuje priestor a vytvára podmienky a podnety na ich aktívnu činnosť na vyučovaní. Aby mohol pedagóg viesť žiakov k tvorivosti, musí byť tvorivý aj on sám. Portik et al. (2009) preto zdôrazňujú potrebu rozvíjania tvorivosti pedagógov už počas ich profesijnej prípravy. Autori dopĺňajú, že pedagóg musí mať pri rozvíjaní tvorivosti žiakov dostatok vedomostí o tvorivosti, musí rešpektovať osobnosť žiaka a má mať záujem a motiváciu rozvíjať u žiakov tvorivosť.

Špeciálna didaktika vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť sa vyučuje u žiakov s mentálnym postihnutím vo variante A. V rámci prednášok získavajú študenti teoretické poznatky o špeciálnej didaktike, ktoré aplikujú pri praktických úlohách. Súčasťou vzdelávacej oblasti je predmet geografia, ktorej cieľom je podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016) získať základné poznatky o svete, o vlasti a o regióne, v ktorom žijú. Žiaci si osvojujú základy ochrany životného prostredia, učia sa pochopiť odlišnosti medzi kultúrami, vážiť si tradície národov. „*Súčasťou vyučovania geografie je práca s rôznymi druhmi máp. Práca s mapou nie je len prostriedkom, ale i cieľom vyučovania, aby žiaci boli schopní sa orientovať podľa mapy aj v praktickom živote*“ (ŠVP pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, 2016, s. 132). Mapa je zmenšený obraz zeme, poznáme viacero typov máp, napr. fyzická mapa, politická mapa, tematická mapa, turistická mapa a ďalšie. Na hodinách

geografie je mapa podstatnou učebnou pomôckou, ktorú je možné použiť vo všetkých fázach vyučovacej hodiny. Mapa vizualizuje učivo, plní úlohu názornosti, ktorá je u žiakov s mentálnym postihnutím dôležitá. Mapu môže pedagóg použiť v motivácii, keď chce vzbudiť a vyvolať u žiakov záujem o tému. Mapa je nevyhnutná pri vysvetľovaní nového učiva, rovnako pri upevňovaní nových poznatkov a pri overovaní vedomostí žiaka. Čapek (2015) určuje tri základné kroky pri práci s mapou: 1. čítanie mapy – čitateľ mapy musí ovládať jazyk mapy, čo daná mapa znázorňuje, ako je usporiadaná; 2. analýza mapy – vyhľadávame daný objekt, podobnosti, porovnávame údaje viacerých máp; 3. interpretácia z mapy – žiak vie odpovedať na otázky nielen na základe vedomostí, ale i z analýzy mapy. Dôležité je, aké zadanie pedagóg žiakovi pri práci s mapou zadá. Študenti hľadajú možnosti, ako učiť žiakov vytvárať mapu cez vlastnú skúsenosť. Študenti, neskôr ich žiaci, si pri tvorbe mapy cvičia pamäť. Okrem toho môžeme na hotovej mape vidieť, ako vnímajú svoje okolie, krajinu, ktoré orientačné body sú pre nich dôležité. Zároveň si upevňujú svoje vedomosti, ktoré získavajú na hodinách geografie. Študenti sú aktívni, rozvíjajú kreativitu, zručnosti, ale i schopnosti, ako prispôbiť vzdelávací proces individuálnym potrebám žiakov (Homolová, 2024).

Prácu s mapou je podľa Čapka (2015) potrebné zatriktívniť, pretože táto aktivita nie je u žiakov obľúbená. Aj z tohto dôvodu študenti v rámci svojho praktických úloh vytvárať na cvičeniach mapy, ktoré sú využiteľné v edukačnom procese so žiakmi s mentálnym postihnutím. Študenti na cvičeniach v rámci predmetu Špeciálna didaktika vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť tvorili rôzne mapy. Pri tvorbe mapy mali voľnú ruku, taktiež i pri voľbe použitých materiálov.

Autormi máp na tému *Slovensko* sú študenti denného štúdia odboru špeciálna pedagogika a pedagogiky mentálne postihnutých v magisterskom stupni. Študenti boli rozdelení do dvoch skupín, zadanie bolo pre obe skupiny rovnaké. Skupinové vyučovanie Sitná (2013) popisuje ako modernú na žiaka orientovanú metódu, ktorá pomáha rozvíjať kompetencie k učeniu, k riešeniu problémov, kompetencie personálne, sociálne, občianske a komunikačné. V skupine existujú rôzne pracovné role, ale skupina ako celok pracuje na istej úlohe, ktorej výsledok závisí od prínosu každého člena. Výsledkom skupinovej práce študentov sú mapy na obrázkoch 1 a 2. Tvorbu tejto mapy je možné realizovať aj ako projekt o Slovensku.



Téma *Región, v ktorom žijem* je tematickým celkom v deviatom ročníku. Autorkou mapy na obrázku č. 3 je študentka v externej forme odboru špeciálna pedagogika a pedagogiky mentálne postihnutých v magisterskom stupni. Študenta si vybrala región Orava. V rámci tohto tematického celku je možné vytvoriť rôzne mapy, napr. mapu cesty z domu do školy, mapu na školský výlet, mapu pamiatok, ktoré žiaci spoznali v rámci exkurzie a pod. Mapa môže byť žiakmi vytváraná v priebehu vyučovacej hodiny pri preberaní učiva o regióne, môže byť vytvorená v rámci domácej prípravy žiaka na hodinu a pod.

Okrem tém vyššie uvedených sa žiaci s mentálnym postihnutím vo variante A oboznamujú a získavajú geografické poznatky i o svete.

V rámci tematického celku Austrália a Oceánia študentka dennej formy vytvorila mapu Austrálie zameranú na jej členitosť a povrch.

Obrázok 4: Austrália – slepá mapa



Zdroj: vlastné spracovanie

Mapa môže slúžiť ako slepá mapa (obrázok 4), na ktorú žiaci prikladajú jednotlivé časti (obrázok 5) a napokon nalepia prislúchajúce názvy jednotlivých častí povrchu Austrálie (obrázok 6). Mapa je využiteľná pri preberaní a vysvetľovaní nového učiva, ale aj pri upevňovaní si vedomostí žiakov, čo Orieščiková (2013) odôvodňuje ako nevyhnutnosť, pretože novonadobudnuté poznatky sú neorganizované a rýchle osvojené poznatky nevedia uplatniť v praxi. Samozrejme mapa je použiteľná i pri preverovaní vedomostí žiaka.

Obrázok 5: Austrália – povrch



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 6: Austrália – povrch s názvami



Zdroj: vlastné spracovanie

Iný typ mapy vytvorila študentka na tému Antarktída. Žiaci pri práci s touto mapou môžu využiť aj svoj hmat, ktorým preskúmajú nerovnomernosť povrchu (obrázok 7). Metódou multisenzorického sprostredkovania informácií sa snažíme u žiakov s mentálnym postihnutím vytvoriť silné spoje vo vnímaní (Orieščiková, 2012).

Obrázok 7: Antarktída



Zdroj: vlastné spracovanie

Žiaci môžu do mapy umiestniť špajle s obrázkom zvieratá žijúceho na Antarktíde, s informáciami o danom území a pod. (obrázok 8). Tvorbu tejto mapy môžeme realizovať na pracovnom vyučovaní a na výtvarnej výchove je možné ju farebne upraviť.

Obrázok 8: Antarktída



Zdroj: vlastné spracovanie

Žiaci s mentálnym postihnutím sa od intaktných žiakov odlišujú v oblasti pozornosti, pamäte, myslenia, reči, predstavivosti a ďalších. Je preto dôležité, aby títo žiaci mali pri učení motiváciu a záujem o nové vedomosti, aby boli aktivizovaní a motivovaní k podávaniu študijných výkonov.

Študenti získavajú počas štúdia množstvo teoretických poznatkov, ktoré sa usilujú aplikovať pri realizácii praktických úloh. Vlastnú skúsenosť budú vedieť lepšie využiť vo svojej praxi. Pedagóg pri vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím musí totiž využívať rôzne špecifické postupy, aby žiakov naučil, čo najviac, a zároveň musí rešpektovať individuálne potreby žiakov.

Bibliografia

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- Homolová, M. (2024). *Pregraduálna príprava študentov špeciálnej pedagogiky na hodiny pracovného vyučovania v špeciálnej škole*. In: *Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 114 - 125. ISBN 978-80-561-1113-0.
- Magová, M. (2022). *Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022, č. 3, s. 59-67. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.59-67>
- Orieščiková, H. (2012). *Pedagogika mentálne postihnutých*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 156 s. ISBN 978-80-8084-866-8.

- Orieščiková, H. (2013). *Pedagogika mentálne postihnutých pre vychovávateľov*. Ružomberok: Verbum, 189 s. ISBN 978-80-561-0172-8.
- Portik, M. et al. (2009). *Základy tvorivosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 93 s. ISBN 978-80-8068-941-4.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- Valenta, M., Müller, O. et. al. (2007). *Psychopedie*. Praha: Parta, 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
- Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- Suchožová, E. (2013). *Globálne vzdelávanie – vzdelávanie pre 21. storočie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 64 s. ISBN 978-80-8052.474-6.
- Štátny vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, ŠPÚ, 2016, dostupné na https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf (vyhl'adané 26.03.2025).
- Šuťáková, V. (2017). *Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi*. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. 2, č. 1, s. 303 - 312. ISSN 1339-8725, dostupné na: <https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Sutakova.pdf> (vyhl'adané 26.03.2025).

Mgr. Marcela Čarnická, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

marcela.carnicka@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.86-101>

Psychometrické vlastnosti škály osamelosti R-UCLA: Overenie faktorovej štruktúry, vnútornej konzistencie a invariance merania

Psychometric Properties of the R-UCLA Loneliness Scale: Validation of Factor Structure, Internal Consistency, and Measurement Invariance

Robert Tomšík

Abstract

Loneliness during adolescence is a significant psychosocial factor associated with mental health and overall life satisfaction. One of the most commonly used instruments for measuring loneliness is the Revised UCLA Loneliness Scale (R-UCLA). Despite its widespread use, validated data on its psychometric properties in the Slovak context are lacking. The aim of this study was to examine the factor structure, reliability, and measurement invariance of the R-UCLA in a sample of Slovak adolescents. The research sample consisted of 593 students aged 14 to 19 years (72.3% girls). Confirmatory factor analysis (CFA) using the DWLS method supported a three-dimensional model as the most appropriate ($\chi^2(167) = 410.213$; RMSEA = 0.074; CFI = 0.962; TLI = 0.955). Measurement invariance analysis confirmed the equivalence of factor structure and loadings across genders. Cronbach's α coefficients (0.763 – 0.891) and McDonald's ω (0.772 – 0.875) indicated satisfactory internal consistency of the individual subscales. The results support the appropriateness of the R-UCLA scale for research and screening purposes during adolescence in the Slovak context.

Keywords: Loneliness. Isolation. UCLA. R-UCLA. Factor Analysis.

1 Teoretické východiská

Osamelosť je univerzálna skúsenosť, ktorá sa môže objaviť v každom období života a priamo súvisí so zdravím jednotlivca. Osamelosť je rozšírený sociálny jav, ktorý sa bežne vyskytuje bez ohľadu na rasu, rod alebo kultúrne pozadie jednotlivca (Rokach & Neto, 2000). Ľudia ako spoločenské bytosti sú náchylní k pocitu osamelosti v situáciách, keď sú izolovaní od ostatných, keď ich vzťahy stratia svoj významový charakter alebo v dôsledku ich postoja k spoločnosti (Rokach & Neto, 2000). Perlman a Peplau (1981), spolu s Russellom a kol. (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980), definujú osamelosť

ako špecifický zážitok nepríjemného charakteru, ktorého príčina spočíva v kvantitatívnom a kvalitatívnom ochudobnení sociálnych vzťahov. Autori tiež ponímajú pocit osamelosti ako rozpor medzi želanými a skutočnými sociálnymi vzťahmi (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980). Niekoľkými štúdiami bolo zistené, že pocit osamelosti spôsobuje u osamelých jednotlivcov zjavné nepohodlie (Peplau & Perlman, 1981), ktoré predikuje symptómy depresie (Cacioppo & Cacioppo, 2018), úzkosti a stresu (Cacioppo, Hawkley & Berntson, 2003), poruchy osobnosti a psychózy (Richman & Sokolove, 1992), suicidálne tendencie (Goldsmith et al., 2002), kognitívne poruchy (Gow et al., 2013), zníženie fyzickej aktivity a kvality spánku (Cacioppo, et al., 2002), či kardiovaskulárneho zdravia (Cacioppo, Hawkley & Berntson, 2003; Hawkley et al., 2003). Osamelosť bola taktiež identifikovaná ako rizikový faktor úmrtnosti a chorobnosti (Shiovitz-Ezra & Ayalon, 2010). Ako uvádzajú niektorí autori (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980), osamelosť je výrazným fenoménom v dvoch hlavných obdobiach života: adolescencii a seniorskom veku. V adolescencii dochádza k veľkým zmenám v sociálnych vzťahoch a identite jednotlivca, čo môže spôsobiť pocity izolácie a odtrhnutia od vrstovníkov. Naopak, v seniorskom veku môžu fyzické obmedzenia, strata blízkych osôb a zmeny v sociálnom prostredí prispievať k pocitom osamelosti. Tieto fázy života sú preto z hľadiska výskytu a závažnosti osamelosti obzvlášť zraniteľné.

Z medzinárodných výskumov vyplýva, že osamelosť ovplyvňuje približne 6,0 až 8,0 % celkovej populácie, pričom ide prevažne o údaje zo Spojených štátov a krajín západnej Európy (Cacioppo & Cacioppo, 2018). V populácii adolescentov je výskyt osamelosti ešte vyšší – globálna metaanalýza uvádza prevalenciu na úrovni 14,4 % (Surkalim et al., 2022). U seniorov nad 65 rokov sa výskyt pohybuje medzi 20,0 % a 45,0 % podľa výsledkov z rôznych európskych krajín (Dahlberg et al., 2015; Victor & Bowling, 2012). Hoci mnoho dostupných údajov o výskyte osamelosti pochádza zo zahraničných výskumov, aj slovenské dáta poukazujú na vysoký výskyt osamelosti u mladých ľudí. Počas pandémie COVID-19 až 43,0 % detí a adolescentov podľa štúdie VÚDPaP (2021) uviedlo, že sa cítili osamelé. Podobne, v medzinárodnej štúdii HBSC (2021/2022) sa často cítilo osamelé približne 26,0 % dievčat a 11,0 % chlapcov vo veku 13 rokov.

Osamelosť je komplexný psychologický jav, ktorý možno členiť podľa oblastí života, ktoré zasahuje. Takáto kategorizácia napomáha lepšiemu pochopeniu jej rozmanitých prejavov a vplyvov. V literatúre sa najčastejšie rozlišujú emocionálna, sociálna, fyziologická a existenciálna osamelosť, založené na odlišných konceptualizáciách (Domènech-Abella et al., 2017; Weiss, 1973). Emocionálna osamelosť označuje subjektívne vnímanú absenciu blízkych vzťahov, ktoré poskytujú intimitu a emocionálnu oporu (Weiss, 1973). Sociálna osamelosť sa týka nedostatku dostupnej či žiadanej sociálnej siete. Kým emocionálna osamelosť súvisí skôr s absenciou hlbokých väzieb, sociálna sa viaže na rozsah a kvalitu sociálnych interakcií (Liu

& Rook, 2013). Fyziologická osamelosť, blízka pojmu sociálna izolácia, predstavuje objektívne oddelenie od ľudí (napr. v dôsledku hospitalizácie či geografickej izolácie). Takýto stav môže negatívne ovplyvniť psychické a emocionálne prežívanie (Wolters et al., 2023). Existenciálna osamelosť zasahuje do otázok bytia a identity. Prejavuje sa pocitom odcudzenia od sveta, spoločnosti či samého seba, často spojeným so stratou zmyslu alebo hodnotovou nezhodou s okolím (May & Yalom, 2000; Yalom, 1980). Môže byť vyvolaná krízou, stratou či reflexiou životných cieľov a identity (Mayers & Svartberg, 2001).

Na rozdiel od emocionálnej, sociálnej či fyziologickej osamelosti sa zameriava na hlbšie aspekty ľudskej existencie. Z pohľadu psychológie osobnosti ide o pocit odcudzenia od vlastnej identity a miesta vo svete, súvisiaci so zmyslom života (Garnow et al., 2022). V tejto oblasti boli vyvinuté štandardizované výskumné a skriningové nástroje na kvantifikáciu tejto zložitej dimenzie. Naproti tomu pre emocionálnu, sociálnu a fyziologickú osamelosť štandardizované nástroje zväčša chýbajú, hoci existujú etablované škály ako UCLA (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980) či De Jong Gierveld (Gierveld & Tilburg, 2010), ktoré priniesli cenné poznatky, no ich psychometrické vlastnosti zostávajú predmetom výskumu.

1.1 UCLA model osamelosti

Už v 80. rokoch 20. storočia bola osamelosť identifikovaná ako významný rizikový faktor pre zdravie a subjektívnu pohodu. Jedným zo spôsobov merania osamelosti je použitie sebahodnotiacich škál. Na meranie osamelosti bolo vyvinutých niekoľko nástrojov (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991), ktoré sú založené, alebo na unidimenzionálnom alebo multidimenzionálnom konceptuálnom prístupe (Neto, 1992). Revidovaná škála osamelosti Kalifornskej univerzity v Los Angeles (R-UCLA; Russell, Peplau & Cutrona, 1980) je jedným z najpoužívanějších nástrojov na meranie osamelosti a používa sa už niekoľko desaťročí. Jej široké využitie potvrdzuje aj systematická metaanalýza realizovaná v rámci výskumov osamelosti (Mund et al., 2020), ktorá identifikovala škálu R-UCLA ako najčastejšie používaný nástroj v oblasti kvantitatívneho hodnotenia osamelosti. Mnoho výskumníkov považuje škálu osamelosti R-UCLA za psychometricky najlepší dostupný nástroj na meranie tohto javu (Hartshorne, 1993). Jej použitie je relevantné aj v súčasnosti. Škála bola využitá v rôznych výskumoch naprieč kultúrnymi a vekovými skupinami, napríklad pri štúdiu osamelosti u seniorov (Chou & Liang, 2022), študentov počas pandémie (Labrague & Ballard, 2021) či v súvislosti so sociálnymi médiami (Bekalu et al., 2021).

Konstrukt bol založený na poňatí osamelosti ako jednodimenzionálnej emocionálnej reakcie na nesúlad medzi žiaducou a dosiahnutou úrovňou sociálneho kontaktu (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991). Pri R-UCLA bola zistená dobrá vnútorná konzistencia ($\alpha = 0,94$) a nástroj splňal aj

uspokojivé hodnoty súbežnej aj diskriminačnej validity (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980). Russell, Peplau a Cutrona (1980) uvádzajú, že konštruktová validita revidovanej škály je stanovená vzťahom skóre osamelosti k vybraným afektívnym poruchám alebo stavom, ktoré boli empiricky aj teoreticky spojené s osamelosťou. Celkové skóre korelovalo napr. s depresiou, úzkosťou a pocitmi opustenosti, prázdnoty, beznádeje, izolácie a sociálnej nespokojnosti. Diskriminačná validita bola taktiež podporená zistením, že osamelosť predstavuje psychologicky odlišný konštrukt od sociálnej žiaducnosti, podstupovania sociálneho rizika či negatívneho afektu.

Aj keď prvotné štúdie (napr. Russell, 1982) preukázali uspokojivú vnútornú konzistenciu R-UCLA, neskoršie štúdie, pri ktorých boli použité aj iné psychometrické analýzy ako exploračná a konfirmačná faktorová analýza, zistili, že vnútorná štruktúra škály nie je v súlade s teoretickými predpokladmi (Hartshorne, 1993). Viaceré štúdie potvrdili, že škála je multidimenzionálna (Maes et al., 2022; Hawkley et al., 2005; Kwiatkowska, Rogoza & Kwiatkowska, 2018; Wongpakaran et al., 2020). Dvadsaťpoložková UCLA (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980) aj jej aktualizované formy (R-UCLA, UCLA-LS2 a UCLA-LS3; Russell, 1996) boli analyzované a publikované s podstatnými štrukturálnymi modifikáciami (napr. Wongpakaran et al., 2020), čo viedlo k viacerým verziám s obmedzenými alebo nekonzistentnými dôkazmi o ich validite (Maes et al., 2022). Aj keď niektorým štúdiám sa podarilo validovať pôvodný unidimenzionálny konštrukt osamelosti (napr. Ausín et al., 2018), žiadna z týchto štúdií neuvádza ukazovatele zhody modelu (napr. SRMR, RMSEA, CFI či TLI).

Tieto rozpory v literatúre viedli k vytvoreniu viacerých konkurenčných modelov, ktoré reflektujú snahu zachytiť komplexnosť fenoménu osamelosti. Wilson et al. (1992) a Dodeen (2014) navrhli dvojfaktorové riešenia, ktoré rozlišujú medzi pozitívne a negatívne formulovanými položkami. V prípade Wilsona a kol. boli tieto faktory interpretované ako Intímna osamelosť a Sociálna osamelosť, zatiaľ čo Dodeen (2014) tieto dimenzie explicitne nepomenoval, no potvrdil ich štrukturálnu oddelenosť a teoretickú významnosť. V oboch prípadoch išlo o modely, ktoré mali vyššiu vnútornú konzistenciu a lepšiu diskriminačnú kapacitu než pôvodný jednorozmerný prístup.

Na druhej strane Hawkley et al. (2005), Pollet et al. (2022) a Kwiatkowska, Rogoza a Kwiatkowska (2018) identifikovali trojfaktorové štruktúry, ktoré sa ukázali ako stabilné v rôznych populačných skupinách. Hawkley a kol. definovali faktory ako Izolácia, Vzťahová prepojenosť a Kolektívna prepojenosť, zatiaľ čo Kwiatkowska a kol. použili označenia Intímna osamelosť, Sociálna osamelosť a Spolupatričnosť a príslušnosť. Pollet et al. (2022) aplikovali ten istý trojfaktorový rámec, pričom zachovali pomenovania Izolácia, Vzťahová prepojenosť a Kolektívna prepojenosť aj keď ich výskumný súbor tvorili prevažne dospelí respondenti. Napriek

terminologickým odlišnostiam sa faktorové štruktúry v týchto štúdiách prekrývali, čo podporuje ich konceptuálnu robustnosť.

Dalšie empirické práce podporili modely so štyrmi faktormi. V štúdií Penning, Liu & Chou (2014) boli identifikované štyri faktory, ktoré autori explicitne pomenovali ako Sociálna osamelosť, Zdieľanie s ostatnými, Absencia spolupatričnosti a Neprítomnosť intimity. Tieto dimenzie boli odvodené z dát získaných od staršej dospelaj populácie, pričom reflektovali rôzne aspekty nedostatočného sociálneho zapojenia a vzťahovej reciprocity. Štúdia Hojata (1992) taktiež potvrdila štyri dimenzie, no použila odlišný výskumný súbor a teoretický rámec. Päťfaktorové modely boli prezentované v štúdiách Netoa (1992) a Hojata (1982), hoci faktory neboli presne terminologicky pomenované, obaja autori zdôraznili ich význam pri vysvetľovaní variability odpovedí a konzistenciu naprieč položkami.

Tieto rôzne prístupy naznačujú, že latentná štruktúra škály R-UCLA nie je jednoznačne ustálená a zostáva predmetom metodologickej diskusie. Navyše, väčšina existujúcich validácií bola realizovaná v anglofónnych alebo ázijských kontextoch, často na súboroch dospelých alebo seniorov, zatiaľ čo populácia adolescentov zostáva v tomto ohľade výrazne menej preskúmaná. Zároveň chýbajú validačné štúdie realizované v slovenskom kultúrno-jazykovom prostredí, ktoré by zohľadňovali špecifiká vnímania osamelosti u tejto cieľovej skupiny.

Cieľom tejto štúdie je preto systematicky porovnať najčastejšie navrhované faktorové riešenia škály R-UCLA v rámci slovenskej adolescentnej populácie. Na základe prehľadu literatúry budú testované nasledovné modely: pôvodný jednodimenzionálny model (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980), dvojdimenzionálne modely (Dodeen, 2014; Wilson et al., 1992), trojdimenzionálne modely (Kwiatkowska et al., 2018; Hawkey et al., 2005; Pollet et al., 2022), štvorfaktorové modely (Hojat, 1982; Penning et al., 2014) a päťfaktorové modely (Hojat, 1982; Neto, 1992). Cieľom štúdie je identifikovať model s najvyššou štrukturálnou vhodnosťou, vnútornou konzistenciou a potenciálom pre výskumné a skríningové využitie v kontexte slovenských adolescentov.

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor a zber dát

Do výskumu bolo zaradených 593 študentov stredných škôl zo Slovenskej republiky, pričom 72,3 % tvorili dievčatá ($n = 429$) a 27,7 % chlapci ($n = 164$). Priemerný vek celého výskumného súboru bol $M = 16,81$ roka ($SD = 1,576$); priemerný vek dievčat bol $M = 16,70$ ($SD = 1,862$) a chlapcov $M = 16,90$ ($SD = 1,329$). Súbor bol zostavený tak, aby zohľadňoval približne rovnomerné zastúpenie jednotlivých krajov Slovenskej republiky, ročníkov a typov stredných škôl. Percentuálne zastúpenie podľa krajov bolo nasledovné: Bratislavský kraj (11,3 %), Trnavský (9,4 %),

Trenčiansky (10,8 %), Nitriansky (11,1 %), Žilinský (12,3 %), Banskobystrický (13,0 %), Prešovský (15,6 %) a Košický kraj (16,5 %). Z hľadiska typu školy boli zastúpené gymnáziá (43,5 %), stredné odborné školy (39,1 %) a stredné odborné učilištia (17,4 %).

Zber údajov prebiehal prezenčne, papierovo-ceruzkovou formou za prítomnosti vyškolených odborných zamestnancov. Každý respondent vyplnil výskumnú batériu počas jedného sedenia v trvaní približne 60 minút. Pred zberom údajov boli všetci účastníci informovaní o účele výskumu, princípoch dobrovoľnosti, anonymného spracovania údajov a o možnosti kedykoľvek odstúpiť z výskumu bez udania dôvodu. U študentov mladších ako 18 rokov bol informovaný súhlas zabezpečený od zákonného zástupcu aj samotného respondenta; u plnoletých účastníkov bol súhlas získaný individuálne. Pred realizáciou výskumu bol taktiež získaný súhlas autorov škály R-UCLA na jej použitie na výskumné a validačné účely.

2.2 Výskumná batéria

Hlavným nástrojom použitým vo výskume bola Revidovaná škála osamelosti Kalifornskej univerzity v Los Angeles (R-UCLA; Russell, Peplau & Cutrona, 1980), ktorá patrí medzi najpoužívanejšie sebahodnotiace nástroje na meranie subjektívne prežívanej osamelosti. Škála pozostáva z 20 položiek hodnotených na škále Likertovho typu so skórovacím rozsahom od 0 (nikdy) do 3 (často). Celkové skóre sa vypočíta ako súčet odpovedí, pričom vyššie hodnoty indikujú vyššiu mieru osamelosti. Vo výskume bola použitá slovenská verzia preložená a adaptovaná podľa Hupkovej (2002). Preklad prešiel spätným prekladom a bol jazykovo a obsahovo revidovaný v súlade s odporúčaniami pre transkulturnú adaptáciu psychodiagnostických nástrojov.

Okrem vyššie uvedenej škály, výskumná batéria obsahovala aj ďalšie psychodiagnostické a výskumné nástroje, ako napríklad dotazník B-JEPI (Eysenck & Eysenck, 1988), Škálu koherencie (Antonovsky, 1987) či Existenciálnu škálu (Längle et al., 2003). Súčasťou výskumnej batérie bol aj sociodemografický dotazník, ktorý zisťoval základné identifikačné a kontextové premenné (vek, rod, typ školy, ročník, kraj bydliska a pod.). Kontrola kvality odpovedí bola zabezpečená prostredníctvom škály sociálnej žiaducnosti, ktorá bola súčasťou jedného zo štandardizovaných osobnostných dotazníkov a obsahovala kontrolné položky typu „*Lži*“. Odpovede s extrémne vysokými hodnotami na tejto škále boli vyhodnotené ako rizikové z hľadiska skreslenia, a preto boli tieto odpovede z ďalších analýz vypustené.

2.3 Štatistické analýzy

Predbežné spracovanie údajov prebiehalo v prostredí Microsoft Excel. Deskriptívna štatistika, analýza vnútornej konzistencie a konfirmačná faktorová analýza (CFA) boli realizované v programoch SPSS ver. 25 a JASP ver. 0.14.1.0. Normalita distribúcie dát bola posúdená Kolmogorov-

Smirnovovým testom, pričom všetky položky vykazovali signifikantnú odchýlku od normálneho rozdelenia, čo bolo zohľadnené pri výbere analytických metód (Li, 2016).

Na overenie modelov nástroja R-UCLA bola aplikovaná CFA metódou DWLS s robustnou korekciou, ktorá je vzhľadom na ordinálne položky a porušenie normality vhodnejšia ako metóda ML (Li, 2016). Výsledky CFA boli interpretované na základe chí-kvadrátu a indexov zhody (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Nižší chí-kvadrát naznačuje lepšiu zhodu, no tento ukazovateľ je citlivý na veľkosť súboru a odchýlky od normalnosti. Za kritériá dobrej zhody sa považovali: $RMSEA \leq 0,08$ (Bentler & Bonett, 1980), CFI a $TLI \geq 0,95$ (Finney & DiStefano, 2013).

Vnútna konzistencia bola hodnotená pomocou Cronbachovho α a McDonaldovho ω . Zatiaľ čo α predpokladá tau-ekvivalenciu, ω je vhodnejší pri heterogénnych alebo multidimenzionálnych nástrojoch (Field, 2018), a preto jeho použitie dopĺňa celkové posúdenie reliability.

V doplnkových analýzach boli vypočítané Pearsonove korelácie medzi faktormi a položkami. Napriek odchýlkam od normality bolo vzhľadom na veľkosť súboru ($n = 593$) a robustnosť Pearsonovho koeficientu jeho použitie opodstatnené (Field, 2018).

3 Výsledky

3.1 Faktorová štruktúra nástroja R-UCLA

Štruktúra dotazníka bola analyzovaná pomocou konfirmačnej faktorovej analýzy (CFA) s použitím metódy DWLS (robustná korekcia). Bolo testovaných päť modelov podľa odporúčaní, empirických zistení a teoretických východísk predchádzajúcich autorov. Unidimenzionálny, dvojdimenzionálny, štvordimenzionálny a päťdimenzionálny model nedosiahli prijateľnú úroveň zhody s dátami (Tab. 1). Trojfaktorový model bez modifikácií ako jediný spĺňal požadované kritériá, a jeho ukazovatele zhody boli nasledovné: $\chi^2(167) = 410,213$; $\chi^2/df = 2,456$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,074$ (90% CI 0,066 – 0,083); $CFI = 0,962$ a $TLI = 0,955$. Všetky štandardizované zaťaženia faktorov (λ) latentnej premennej boli štatisticky významné ($p < 0,001$). Iba jedna položka dotazníka mala faktorové zaťaženie $< 0,400$ (R-UCLA 16; Tab. 2; Tab. 3). Na základe týchto výsledkov bol podporený trojfaktorový model nástroja R-UCLA.

Tab. 1: Komparácia hodnôt vhodnosti testovaných modelov R-UCLA.

F	Zdroj	$\chi^2(df)$	p	RMSEA	90% CI		CFI	TLI
1	Russell (1996)	884,15(170)	0,001	0,119	0,111	0,127	0,875	0,860
2	Dodeen (2014)	678,21(169)	0,001	0,087	0,078	0,096	0,874	0,851
3	Hawkley et al. (2005)	410,21(167)	0,001	0,074	0,066	0,083	0,962	0,955
4	Penning et al. (2014)	550,31(140)	0,001	0,090	0,081	0,099	0,905	0,885
5	Neto (1992)	610,50(130)	0,001	0,095	0,085	0,105	0,893	0,872

Poznámka: F – počet faktorov; χ^2 – Chí štatistika; df – stupne voľnosti; p – štatistická významnosť; RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation; 90% CI – interval spoľahlivosti pre RMSEA; CFI – Comparative Fit Index; TLI – Tucker-Lewis Index.

Tab. 2: Zaťaženia faktorov (R-UCLA).

Faktor	Položka	Est.	Std. Error	z	p	95% CI		Std. Est.
						Dolný	Horný	
R-UCLA F1	R-UCLA 2	0,593	0,056	10,593	< 0,001	0,484	0,703	0,569
	R-UCLA 3	0,657	0,068	9,607	< 0,001	0,523	0,791	0,538
	R-UCLA 4	0,722	0,053	13,591	< 0,001	0,618	0,826	0,666
	R-UCLA 7	0,737	0,065	11,281	< 0,001	0,609	0,865	0,645
	R-UCLA 8	0,686	0,061	11,241	< 0,001	0,566	0,805	0,622
	R-UCLA 11	0,857	0,054	15,802	< 0,001	0,751	0,963	0,751
	R-UCLA 12	0,734	0,052	14,035	< 0,001	0,631	0,836	0,687
	R-UCLA 13	0,846	0,056	15,082	< 0,001	0,736	0,956	0,699
	R-UCLA 14	0,940	0,050	18,844	< 0,001	0,842	1,038	0,822
	R-UCLA 17	0,851	0,053	15,935	< 0,001	0,746	0,955	0,738
R-UCLA F2	R-UCLA 18	0,508	0,077	6,597	< 0,001	0,357	0,659	0,413
	R-UCLA 10	0,697	0,051	13,556	< 0,001	0,596	0,798	0,691
	R-UCLA 15	0,801	0,055	14,547	< 0,001	0,693	0,909	0,683
	R-UCLA 16	0,277	0,074	3,728	< 0,001	0,131	0,422	0,253
	R-UCLA 19	0,786	0,055	14,170	< 0,001	0,677	0,894	0,753
R-UCLA F3	R-UCLA 20	0,779	0,060	13,095	< 0,001	0,663	0,896	0,692
	R-UCLA 1	0,538	0,056	9,569	< 0,001	0,427	0,648	0,603
	R-UCLA 5	0,882	0,056	15,881	< 0,001	0,773	0,990	0,829
	R-UCLA 6	0,810	0,056	14,344	< 0,001	0,700	0,921	0,781
	R-UCLA 9	0,607	0,064	9,421	< 0,001	0,481	0,733	0,588

Poznámka: Est. – neštandardizovaný odhad faktorového náboja; Std. Error – štandardná chyba odhadu; z – hodnota testovacej štatistiky; p – hladina významnosti; CI – 95 % interval spoľahlivosti; Std. Est. – štandardizovaný odhad faktorového náboja.

Tab. 3: Reziduálne variácie (R-UCLA).

Položka	Est.	Std. Error	z	p	95% CI		Std. Est.
					Dolný	Horný	
R-UCLA 2	0,737	0,069	10,702	< 0,001	0,602	0,871	0,677
R-UCLA 3	1,061	0,100	10,643	< 0,001	0,866	1,256	0,711
R-UCLA 4	0,653	0,060	10,819	< 0,001	0,534	0,771	0,556
R-UCLA 7	0,761	0,103	7,366	< 0,001	0,559	0,964	0,584
R-UCLA 8	0,746	0,083	8,953	< 0,001	0,583	0,909	0,613
R-UCLA 11	0,569	0,056	10,142	< 0,001	0,459	0,679	0,437
R-UCLA 12	0,601	0,060	10,059	< 0,001	0,484	0,718	0,528
R-UCLA 13	0,749	0,072	10,382	< 0,001	0,607	0,890	0,511
R-UCLA 14	0,424	0,058	7,293	< 0,001	0,310	0,538	0,324
R-UCLA 17	0,604	0,069	8,750	< 0,001	0,469	0,739	0,455
R-UCLA 18	1,258	0,115	10,917	< 0,001	1,032	1,484	0,830
R-UCLA 10	0,533	0,061	8,675	< 0,001	0,413	0,654	0,523
R-UCLA 15	0,733	0,076	9,624	< 0,001	0,584	0,882	0,533
R-UCLA 16	1,121	0,076	14,833	< 0,001	0,973	1,269	0,936
R-UCLA 19	0,470	0,059	7,995	< 0,001	0,355	0,585	0,432
R-UCLA 20	0,659	0,075	8,774	< 0,001	0,512	0,807	0,520
R-UCLA 1	0,506	0,073	6,913	< 0,001	0,363	0,649	0,637
R-UCLA 5	0,353	0,071	4,976	< 0,001	0,214	0,492	0,312
R-UCLA 6	0,421	0,061	6,891	< 0,001	0,301	0,541	0,391
R-UCLA 9	0,697	0,076	9,188	< 0,001	0,548	0,846	0,654

Poznámka: Est. – neštandardizovaný odhad faktorového náboja; Std. Error – štandardná chyba odhadu; z – hodnota testovacej štatistiky; p – hladina významnosti; CI – 95 % interval spoľahlivosti; Std. Est – štandardizovaný odhad faktorového náboja.

3.2 Invariancia merania

Výsledky testovania invariance merania vzhľadom na rod sú uvedené v Tabuľke 4. Dáta sú reportované v súlade s odporúčaniami Putnickovej a Bornsteina (2016). Kritériá pre hodnoty jednotlivých modelov boli definované na základe odporúčaní Chena (2007), kde hodnoty $\Delta CFI \geq 0,005$ a $\Delta RMSEA \geq 0,010$ (0,005 pri skalárnej a striktnej invariancii indikujú narušenie invariance). Na základe týchto kritérií možno všetky štyri modely považovať za akceptovateľné a konštatovať, že výsledky podporujú invarianciu merania slovenskej verzie nástroja R-UCLA vzhľadom na rod. Zistenia naznačujú, že faktorová štruktúra a faktorové zaťaženia sú ekvivalentné pre dievčatá aj chlapcov, a v oboch skupinách možno hovoriť aj o ekvivalencii priemerov a reziduálnej variability položiek.

Tab. 4: Invariancia merania nástroja R-UCLA vzhľadom na rod respondentov.

Invariancia	Konfigurálna	Metrická	Skalárna	Striktná
χ^2	520,042	575,092	592,182	614,121
df	334	351	368	388
CFI	0,967	0,961	0,961	0,960
$RMSEA$	0,061	0,066	0,064	0,063
$\Delta\chi^2$	–	55,05	17,09	21,939
Δdf	–	17	17	20
ΔCFI	–	-0,006	0,000	-0,001
$\Delta RMSEA$	–	0,005	-0,002	-0,001

3.3 Reliabilita a vzťahy medzi faktormi škály R-UCLA

Reliabilita bola stanovená pomocou koeficientov Cronbachovo α a McDonaldovo ω . Pre doplnujúce analýzy boli vypočítané aj hodnoty koeficientov po vypustení jednotlivých položiek a korelácie položiek s celkovým skóre. Subškály boli zostavené na základe výsledkov predchádzajúcej konfirmačnej faktorovej analýzy. Reliabilita jednotlivých subškál dotazníka R-UCLA bola nasledovná: Izolácia (F1), $\alpha = 0,891$, $\omega = 0,875$; Vzťahová prepojenosť (F2), $\alpha = 0,763$, $\omega = 0,772$; Kolektívna prepojenosť (F3), $\alpha = 0,778$, $\omega = 0,784$. Korigované korelácie položiek s celkovým skóre subškál sa pohybovali v rozpätí od $r = 0,294$ do $r = 0,750$. Celková reliabilita by sa pri odstránení žiadnej položky výrazne nezvýšila, s výnimkou položky R-UCLA 16, ktorá dosahovala nižšie korelačné koeficienty s celkovým skóre a zároveň nižšie faktorové zaťaženie.

V rámci doplnkových analýz bola testovaná konvergentná validita škály R-UCLA prostredníctvom výpočtu interkorelácií medzi jednotlivými subškálami. Predpokladalo sa, že subškály budú medzi sebou pozitívne a stredne až silno korelovať, čo by podporilo ich interpretáciu ako vzájomne súvisiacich dimenzií spoločného konštruktú. Skóre subškály Izolácia významne korelovalo so subškálou Vzťahová prepojenosť, $r = 0,643$ ($p < 0,001$), a so subškálou Kolektívna prepojenosť, $r = 0,490$ ($p < 0,001$). Najsilnejšia korelácia bola zaznamenaná medzi subškálami Vzťahová prepojenosť a Kolektívna prepojenosť, $r = 0,750$ ($p < 0,001$).

Diskusia a záver

Výsledky tejto štúdie rozširujú poznatky o psychometrických charakteristikách škály R-UCLA v adolescentnej populácii a prispievajú k prebiehajúcej diskusii o jej faktorovej štruktúre. Trojfaktorové riešenie, ktoré sa preukázalo ako najvhodnejšie, je v súlade s viacerými predchádzajúcimi validáciami (napr. Kwiatkowska et al., 2018; Hawkey et al., 2005; Pollet et al., 2022), zároveň si však vyžaduje špecifickú

interpretáciu faktorov v kontexte vývinových a kultúrnych charakteristík adolescentnej populácie.

Hoci viaceré testované modely dosahovali podobné hodnoty ukazovateľov zhody, trojfaktorový model bol uprednostnený na základe kombinácie štatistických a interpretačných kritérií. V porovnaní s dvojfaktorovým riešením (napr. Wilson et al., 1992; Dodeen, 2014), ktoré často odlišuje položky len na základe polarizácie (kladne verzus záporne formulované), poskytuje trojfaktorová štruktúra konceptuálne zmysluplnejší rámec, založený na obsahovej blízkosti položiek. Štvordimenziálne a päťdimenziálne modely (napr. Penning et al., 2014; Hojat, 1982), ktoré rozlišovali napr. medzi dimenziami „zdieľanie s ostatnými“ a „neprítomnosť intimitity“ alebo „absencia spolupatričnosti“ a „sociálna osamelosť“, sa v našom výskumnom kontexte ukázali ako menej interpretačne udržateľné. Navyše, v niektorých z týchto modelov sa vyskytovala značná redundancia položiek medzi faktormi, čo znižovalo ich praktickú použiteľnosť.

Naopak, trojfaktorové rozlíšenie (izolácia, vzťahová prepojenosť a kolektívna prepojenosť) umožňuje nielen spoľahlivejšie štatistické rozvrstvenie dát, ale aj psychologickú interpretáciu reflektujúcu vývinové a sociálne výzvy adolescencie. Tieto dimenzie navyše do veľkej miery zodpovedajú modelu Hawkey et al. (2005), ktorý bol validovaný práve na adolescentnej populácii. V predmetnej štúdii sa potvrdila dobrá vnútorná konzistencia jednotlivých subškál a jasné tematické vymedzenie položiek, čo posilňuje dôvodnosť preferencie tohto modelu.

Na základe teoretických východísk, ktoré rozlišujú medzi fyziologickou, emocionálnou a sociálnou osamelosťou, ako aj s prihliadnutím na psychometrické výsledky tejto štúdie, navrhujeme interpretovať identifikované faktory nasledovne: A) *Izolácia* zoskupuje položky, ktoré sa viažu na subjektívne prežívanie oddelenosti alebo odtrhnutia od ostatných ľudí. Týkajú sa najmä vnímania absencie blízkosti a sociálneho kontaktu, a to aj v prípadoch, keď nie je explicitne vyjadrená túžba po vzťahoch; B) *Vzťahová prepojenosť* zahŕňa položky súvisiace s percepciou dôvernosti, bezpečia a recipročnej podpory vo vzťahoch. Nižšie skóre v tejto dimenzii poukazuje na osamelosť spojenú so zníženou kvalitou alebo nedostatkom dôverných väzieb; C) *Kolektívna prepojenosť* reflektuje prežívanie príslušnosti k širšiemu sociálnemu celku, ako je komunita, rovesnícka skupina alebo spoločnosť. Položky v tejto dimenzii sa vzťahujú na skúsenosti vylúčenia, marginalizácie alebo odcudzenia na skupinovej úrovni.

Tieto dimenzie možno považovať za navzájom komplementárne a zároveň konceptuálne odlišné, čím prispievajú k viacvrstvovému chápaniu osamelosti ako psychologického javu. Napriek podobnostiam s predchádzajúcimi modelmi (napr. intímna a sociálna osamelosť podľa Weissa, 1973) identifikované faktory v našej štúdii reflektujú štruktúru založenú na vývinových potrebách adolescentov a ich aktuálnom sociálnom

kontexte. Viacdimenzionálna interpretácia škály sa v tomto zmysle javí ako užitočná pri výskumnom skúmaní špecifických aspektov osamelosti a ich vzťahu k psychosociálnym premenným, ako sú duševné zdravie, kvalita vzťahov či subjektívna pohoda.

Potvrdenie metrickej invariance medzi rodmi poukazuje na možnosť použitia nástroja v porovnávacích výskumných návrhoch, najmä v prípadoch, kde je potrebné zabezpečiť, že rozdiely v skóre nevznikajú v dôsledku rozdielnej funkcie položiek medzi skupinami.

Aj keď výsledky podporujú psychometrickú vhodnosť nástroja v danom výskumnom kontexte, ďalší výskum by mal preskúmať, do akej miery je tento model stabilný naprieč vekovými skupinami, kultúrnymi prostrediami a rôznymi typmi populácií. Perspektívne by sa nástroj – po ďalšom overení jeho psychometrických vlastností – mohol uplatniť ako indikátor v longitudinálnych štúdiách vývinu sociálnych väzieb, ako aj pri monitorovaní psychosociálnych charakteristík dospelujúcej populácie. Ak sa jeho vlastnosti potvrdia aj v ďalších výskumných kontextoch, mohol by nájsť širšie uplatnenie v oblasti prevencie a podpory duševného zdravia mladých ľudí.

Limity

Výsledky tejto štúdie je potrebné interpretovať so zreteľom na viacero obmedzení. Výskumný súbor tvorili výlučne študenti stredných škôl, prevažne dievčatá. Hoci bol početný a regionálne vyvážený, nešlo o pravdepodobnostný výber, čo vylučuje generalizáciu na celú adolescentnú populáciu. Vzhľadom na vývinové špecifiká adolescencie a školské prostredie môžu byť zistené faktory špecifické len pre túto skupinu. Osamelosť navyše môže byť v rôznych vekových kategóriách chápaná odlišne, čo ovplyvňuje interpretáciu výsledkov.

Z analytického hľadiska je limitom absencia nezávislého validačného súboru – všetky modely boli testované na rovnakých dátach, čo zvyšuje riziko overfittingu a obmedzuje posúdenie stability. Budúce výskumy by preto mali využiť napr. cross-validáciu. Použitá metóda DWLS bola síce vhodná pre ordinálne dáta, no neumožňuje výpočet penalizovaných indexov (AIC, BIC). Porovnanie modelov preto vychádzalo len z nepenalizovaných ukazovateľov (χ^2 , RMSEA, CFI, TLI), ktoré sú však štandardne akceptované v rámci CFA.

Bibliografia

- Ausín, B. et al. (2018). Confirmatory factor analysis of the Revised UCLA Loneliness Scale (UCLA LS-R) in individuals over 65. *Aging & Mental Health*, 23(2), 345–351. <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1423036>
- Bekalu, M. A. et al. (2021). Association of social media use with social well-being, positive mental health, and self-rated health: Disentangling routine

- use from emotional connection to use. *Health Education & Behavior*, 48(1), 69–77.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2018). The growing problem of loneliness. *The Lancet*, 391(426), e10119. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)30142-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30142-9)
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Berntson, G. G. (2003). The anatomy of loneliness. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 71–74. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01232>
- Cacioppo, J. T. et al. (2002). Loneliness and health: Potential mechanisms. *Psychosomatic Medicine*, 64(3), 407–417. <https://doi.org/10.1097/00006842-200205000-00005>
- Dahlberg, L. et al. (2015). Predictors of loneliness among older women and men in Sweden: A national longitudinal study. *Aging & Mental Health*, 19(5), 409–417. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.944091>
- De Jong Gierveld, J., & Van Tilburg, T. (2010). The De Jong Gierveld short scales for emotional and social loneliness: Tested on data from 7 countries in the UN generations and gender surveys. *European Journal of Ageing*, 7(2), 121–130. <https://doi.org/10.1007/s10433-010-0144-6>
- Dodeen, H. (2014). The effects of positively and negatively worded items on the factor structure of the UCLA Loneliness Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 259–267. <https://doi.org/10.1177/0734282914548325>
- Domènech-Abella, J. et al. (2017). Loneliness and depression in the elderly: The role of social network. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(4), 381–390. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1339-3>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 439–492). Information Age Publishing.
- Garnow, T. et al. (2022). Deeply lonely in the borderland between childhood and adulthood – Experiences of existential loneliness as narrated by adolescents. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(1), Article e2132653. <https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2132653>
- Goldsmith, S. K. et al. (Eds.). (2002). *Reducing suicide: A national imperative*. Institute of Medicine (US) Committee on Pathophysiology and Prevention of Adolescent and Adult Suicide. National Academies Press.

- Gow, A. J. et al. (2013). Which social network or support factors are associated with cognitive abilities in old age? *Gerontology*, 59(5), 454–463. <https://doi.org/10.1159/000351265>
- Hartshorne, T. S. (1993). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the UCLA Loneliness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 61(1), 182–195. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6101_14
- Hawkey, L. C. et al. (2005). How can I connect with thee? Let me count the ways. *Psychological Science*, 16(10), 798–804. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01617.x>
- Hojat, M. (1982). Psychometric characteristics of the UCLA Loneliness Scale: A study with Iranian college students. *Educational and Psychological Measurement*, 42(3), 917–925. <https://doi.org/10.1177/001316448204200328>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chou, K. L., & Liang, K. (2022). Longitudinal associations between loneliness and cognitive decline among older adults in Hong Kong. *Aging & Mental Health*, 26(8), 1601–1607.
- Kwiatkowska, M. M., Rogoza, R., & Kwiatkowska, K. (2018). Analysis of the psychometric properties of the Revised UCLA Loneliness Scale in a Polish adolescent sample. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(2), 164–170. <https://doi.org/10.5114/cipp.2017.69681>
- Labrague, L. J., & Ballad, C. A. (2021). Lockdown fatigue among college students during the COVID-19 pandemic: Predictive role of personal resilience, coping behaviors, and health. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(4), 1905–1912. <https://doi.org/10.1111/ppc.12765>
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Liu, B. S., & Rook, K. S. (2013). Emotional and social loneliness in later life: Associations with positive versus negative social exchanges. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(6), 813–832. <https://doi.org/10.1177/0265407512471809>
- Madarasová Gecková, A. (2023). *Sociálne determinanty zdravia školákov . HBSC - Slovensko 2021/2022* [prezentácia]. HBSC Slovakia. https://hbcslovakia.com/wp-content/uploads/2023/09/hbcs_prezentacia_final.pdf. <https://doi.org/10.33542/SDZ-0214-5>

- Maes, M. et al. (2022). How (not) to measure loneliness: A review of the eight most commonly used scales. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10816.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191710816>
- May, R., & Yalom, I. (2000). Existential psychotherapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (6th ed., pp. 273–302). Wadsworth/Thomson Learning.
- Mayers, A. M., & Svartberg, M. (2001). Existential loneliness: A review of the concept, its psychosocial precipitants and psychotherapeutic implications for HIV-infected women. *British Journal of Medical Psychology*, 74(4), 539–553. <https://doi.org/10.1348/000711201161082>
- McWhirter, B. T. (1990). Factor analysis of the revised UCLA loneliness scale. *Current Psychology*, 9(1), 56–69.
<https://doi.org/10.1007/BF02686768>
- Mund, M. et al. (2020). The stability and change of loneliness across the life span: A meta-analysis of longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Review*, 24(1), 24–52.
<https://doi.org/10.1177/1088868319850738>
- Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 20(1), 15–21.
<https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.1.15>
- Penning, M. J., Liu, G., & Chou, P. H. B. (2014). Measuring loneliness among middle-aged and older adults: The UCLA and De Jong Gierveld loneliness scales. *Social Indicators Research*, 118, 1147–1166.
<https://doi.org/10.1007/s11205-013-0461-1>
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *Personal relationships: 3. Relationships in disorder* (pp. 31–56). Academic Press.
- Pollet, T. V. et al. (2022). Are we measuring loneliness in the same way in men and women in the general population and in the older population? Two studies of measurement equivalence. *PLOS ONE*, 17(12), e0266167. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266167>
- Putnick, L. D., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Richman, N. E., & Sokolove, R. L. (1992). The experience of aloneness, object representation, and evocative memory in borderline and neurotic patients. *Psychoanalytic Psychology*, 9(1), 77–91.
<https://doi.org/10.1037/h0079323>
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. Academic Press.

- Rokach, A., & Neto, F. (2000). Coping with loneliness in adolescence: A cross-cultural study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 28(4), 329–341. <https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.4.329>
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20–40. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472>
- Shiovitz-Ezra, S., & Ayalon, L. (2010). Situational versus chronic loneliness as risk factors for all-cause mortality. *International Psychogeriatrics*, 22(3), 455–462. <https://doi.org/10.1017/S1041610209991426>
- Surkalim, D. L. et al. (2022). The prevalence of loneliness across 113 countries: Systematic review and meta-analysis. *BMJ*, 376, e067068. <https://doi.org/10.1136/bmj-2021-067068>
- Victor, C. R., & Bowling, A. (2012). A longitudinal analysis of loneliness among older people in Great Britain. *The Journal of Psychology*, 146(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.609572>
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. (2021). *Duševné zdravie detí a mládeže počas pandémie ochorenia COVID-19: Výsledky reprezentatívneho prieskumu*. Bratislava: VÚDPaP.
- Weiss, R. S. (1973). The study of loneliness. In R. S. Weiss (Ed.), *Loneliness: The experience of emotional and social isolation* (pp. 8–29). MIT Press.
- Wilson, D. et al. (1992). Psychometric properties of the Revised UCLA Loneliness Scale and two short-form measures of loneliness in Zimbabwe. *Journal of Personality Assessment*, 59, 72–81. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5901_7
- Wolters, N. E. et al. (2023). Emotional and social loneliness and their unique links with social isolation, depression and anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 329(2), 207–217. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.096>
- Wongpakaran, N. et al. (2020). Development and validation of a 6-item Revised UCLA Loneliness Scale (RULS-6) using Rasch analysis. *British Journal of Health Psychology*, 25(2), 233–256. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12404>
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.

PaedDr. Robert Tomšík, PhD.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,
Bratislava, Slovensko,
robert.tomsik@vudpap.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.102-109>

Vzdelávacie ciele vyučovania cudzích jazykov

Educational Objectives in Foreign Language Teaching

Viera Rassu Nagy

Abstract

The objectives of foreign language teaching represent a key attribute in the planning and implementation of language education within the context of contemporary didactics. Scientific discussions in the field of glottodidactics highlight a shift from the traditional focus on grammatical accuracy toward the integrated development of communicative competence. The aim of this paper is to analyze the structure of educational objectives in the field of foreign language teaching and to examine their impact on the content and form of instruction. The starting point is a three-dimensional model (I – I and YOU – I and WORLD), which allows for the systematization of educational goals from an individual, interpersonal, and societal perspective. Based on the presented findings, the author emphasizes the need for precise definition and operationalization of communicative competence within the foreign language teaching process.

Keywords: Educational objectives. Foreign languages. Communicative competence. Glottodidactics. Language curriculum.

Úvod

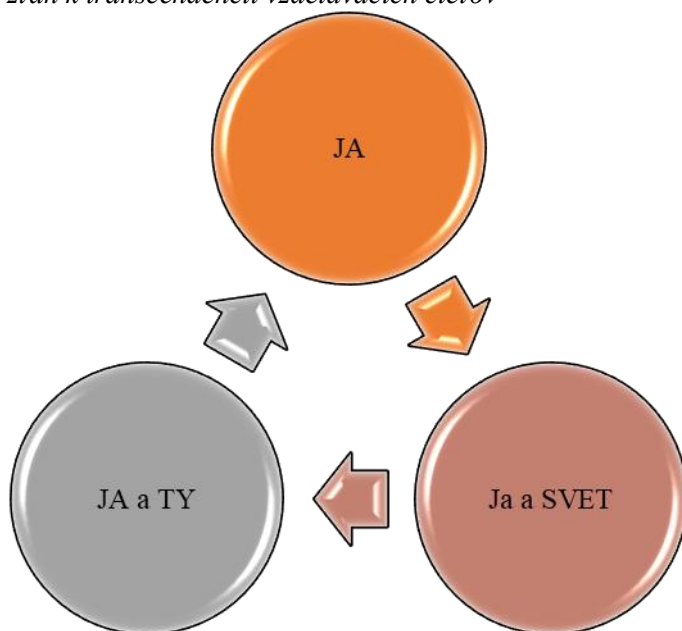
Medzi kľúčové oblasti školského kurikula patria okrem iného aj zručnosti a vedomosti, ktoré si jednotlivci osvojujú v materinskom jazyku (L1), ako aj v ďalších jazykoch. Tieto kompetencie sa rozvíjajú a upevňujú prostredníctvom formálneho i neformálneho vzdelávania. Na základe empirických zistení býva táto oblasť označovaná ako **komunikatívna kompetencia**. Ide o komplexný súbor parciálnych kompetencií, ktoré zahŕňajú jazykové (napr. lexikálnu a gramatickú kompetenciu, porozumenie textu a produkčné schopnosti) a mimojazykové zložky (napr. porozumenie a používanie neverbálnych výrazových prostriedkov, ako aj sociálno-pragmatické a interkultúrne zručnosti). Za predpokladu ich zvládnutia a vzájomnej koordinácie umožňujú tieto kompetencie používanie jazyka

primeraným a funkčným spôsobom v rôznych kontextoch sociálnej interakcie¹.

Transcendencia vzdelávacích cieľov

Predložená štúdia poukazuje na prístup, ktorý možno zdieľať s výučbou cudzieho jazyka L1 (materinský jazyk, rodný jazyk alebo prvý jazyk, ktorému je osoba vystavená od narodenia, pričom zvyčajne zodpovedá jazyku, ktorým hovoria jeho rodičia) a L2 (cudzí jazyk - druhý jazyk, jazyk, ktorý sa učí v krajine, kde sa ním zvyčajne hovorí, napríklad taliančina v Taliansku). Začnime od najjednoduchších modelov ľudských vzťahov: (JA – JA a TY – JA a SVET) (bližšie Balboni, 2023). Pre lepšie pochopenie obrázkového zobrazenia prikladáme komentár k predmetnej skutočnosti (Obrázok 1). Osoba má vzájomné vzťahy v sociálnom priestore, ktorý zahŕňa všetky možné vzťahy, na identifikáciu všeobecných vzdelávacích cieľov a spolu zodpovedajúcich cieľov výučby jazykov.

Obrázok 1: Vzťah k transcendencii vzdelávacích cieľov



Zdroj: vlastné spracovanie

¹ Výraz lingvistická výchova sa rozšíril začiatkom 20. storočia predovšetkým vďaka pedagogickému prínosu Lombarda Radice (1933).

Vzdelávacie ciele možno považovať za výroky, ktoré zostávajú v rámci filozofie výchovy a vzdelávania, ak nie sú premietnuté do cieľov výučby jazykov, špecifických pre výučbu jazyka (rodného, druhého, cudzieho, etnického, klasického).

Tabuľka 1: Ciele jazykového vzdelávania (vzťahy medzi všeobecnými vzdelávacími cieľmi a zodpovedajúcimi vzdelávajúcimi cieľmi)

MEDZILUDSKÉ VZŤAHY	VŠEOBECNÉ, VYŠŠIE VZDELÁVACIE CIELE	GLODODIDAKTICKÉ CIELE JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA
JA , ego sám so sebou	sebapoznávanie, v doslovnom zmysle napredovania, neustáleho preplánovania seba samého, aby sme dosiahli sebarealizáciu, aby sme realizovali projekt seba samého podľa vlastných predstáv	dostatočne komunikatívna kompetencia na to, aby bol jazyk (rodný, cudzí, klasický) funkčný a nebol prekážkou na ceste: najmä zvládnutie osobnej funkcie jazyka, t.j. vedieť vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, podávať informácie o sebe, rozprávať o svojej minulosti a opísať svoje projekty.
JA a rôzne TY s ktorými človek žije, spolupracuje alebo sa aj občas stretáva	socializácia, schopnosť nadviazať stabilné alebo príležitostné sociálne kontakty, aby osoba mohla na spoločenskom dianí dosiahnuť svoje ciele	dostatočná komunikačná kompetencia na to, aby jazyk bol funkčný a nepredstavoval prekážku v kontakte s ľuďmi, s ktorými sa interaguje: konkrétne ide o zvládnutie interpersonálnych funkcií (otváranie a ukončovanie komunikačných výmen, výber vhodného registra) a regulačných funkcií (vedieť dávať a prijímať pokyny, rady, príkazy)
JA a SVET , tí ostatní, ktorí sa osobne nepoznajú, pretože žijú na iných miestach (skutočných alebo imaginárnych, ako v literatúre) alebo žili v iných časoch	kultivácia, akceptovanie v rodnej komunite a v cudzích komunitách, kde človek chce alebo potrebuje žiť	dostatočná komunikačná kompetencia na to, aby jazyk (materinský aj cudzí) bol funkčný a nepredstavoval prekážku v procese: konkrétne ide o zvládnutie referenčných funkcií (vedieť efektívne a úplne referovať, opisovať a rozprávať o skutočných udalostiach alebo situáciách) a poeticko-imaginatívnych funkcií (týkajúcich sa udalostí, mýtov alebo nereálnych, funkčných kontextov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Znalosť jazyka znamená mať solídnu komunikačnú kompetenciu v tomto jazyku. Dosiahnutie komunikačnej kompetencie, ktoré je cieľom jazykového vzdelávania, je podmienené vystavením žiakov vhodnému vstupu (inputu), ktorý je schopný podporiť osvojovanie si nových skúsenostných údajov – teda údajov cudzieho jazyka a kultúry. So zmenou priorít glotodidaktiky od pravidiel jazykových systémov k pravidlám používania a so silnou integráciou interkultúrnych aspektov v rámci komunikačných prístupov sa cieľ jazykovo-kultúrneho vyučovania čoraz viac rozširuje aj o schopnosť orientovať sa v cudzej kultúre a správať sa spôsobom zodpovedajúcim zvyklostiam rodených hovoriacich (porov. Benucci 2014; Weidenhiller 1998; Serragiotto 2000). Vzhľadom na túto novú požiadavku sa input (vstup) nemôže obmedzovať len na jazykový materiál; je vhodné -a pravdepodobne aj dôveryhodnejšie- odkazovať na jazykovo-kultúrny input, ktorý zahŕňa aj prvky paralingvistické, ako sú intonácia, rytmus reči, prízvuk atď.; ukazovať verbálny kód v úzkom prepojení s neverbálnym kódom; prezentovať sociokultúrnu situáciu, ktorú je ťažké reprodukovať inými typmi didaktických materiálov; umožniť žiakom, aby prostredníctvom aktívneho pozorovania cudzej reality prešli od svojich počiatočných, uzavretých predstáv k uvedomeniu si komplexnosti kultúr (Beacco, 2000).

Pojem komunikačnej kompetencie, ako sme už naznačili, odpovedá na otázku: *Čo znamená vedieť jazyk?* Inými slovami, ide o schopnosť človeka používať aktívne jazyk, a nielen poznať informácie o jeho používaní (Benucci, 2014).

Komunikatívna kompetencia

Iba ten, kto má rozvinutú komunikačnú kompetenciu, dokáže používať jazyk skutočným spôsobom. Myšlienka, ktorú táto veta vyjadruje, úzko súvisí s definíciou komunikačnej kompetencie od Hymesa, ktorý v roku 1966 rozšíril pojem jazykovej kompetencie o sociálny a pragmatický rozmer. Inými slovami „Komunikačne kompetentný je ten, kto vie, kedy hovoriť, kedy mlčať, o čom hovoriť, s kým, kedy, kde a akým spôsobom.“ (Hymes, 1971). Táto definícia tvorí základ pre moderné chápanie komunikačnej kompetencie v didaktike jazykov.

Používané spôsoby môžu byť nasledovné:

- a) **pragmatický účinný**, teda taký, ktorý prostredníctvom jazyka umožňuje dosiahnuť vlastné spoločenské ciele – tie, kvôli ktorým človek hovorí (kto komunikuje bez cieľa, „hovorí do vetra“).
- b) **sociolingvistický** primeraný, teda prispôbený spoločenskej situácii z hľadiska registra (formálny, neutrálny, neformálny), čo ovplyvňuje výber slovnej zásoby, tón hlasu, oblečenie, interpersonálnu vzdialenosť a gestikuláciu. Ak je výber registra nevhodný, hrozí, že sa nedosiahnu pragmatické ciele, pretože komunikačná výmena sa môže prerušiť alebo sa u partnera vytvorí vzťahová či psychologická bariéra.

- c) **jazykovo komunikačne korektný** : „ jazykový odev robí človeka“, mohli by sme parafrázovať známe príslovie. Najmä v angličtine pozorujeme postupný ústup dôrazu na jazykovú správnosť, no od úrovne B1 a vyššie v každom jazyku platí, že správnosť posilňuje kvalitu interakcie.

Efektivita, primeranosť a správnosť sú tri hlavné kritériá hodnotenia ovládania jazyka (Serragiotto, 2016). Tieto tri parametre sa často používajú pri hodnotení jazykových prejavov (ústnych aj písomných), najmä v kontexte výučby cudzích jazykov a jazykových skúšok (napr. CEFR). Nasledujúca tabuľka predstavuje tri základné parametre, ktoré sa používajú pri hodnotení ovládania cudzieho jazyka:

Tabuľka 2: Parametre hodnotenia cudzích jazykov

parameter	definícia	príklad použitia
efektivita	schopnosť dosiahnuť komunikačné ciele	úspešné vyjadrenie myšlienky
primeranosť	prispôsobenie sa sociálnemu a kultúrnemu kontextu	použitie formálneho jazyka na pracovnom stretnutí
správnosť	jazyková presnosť a gramatická správnosť	bezchybné použitie gramatiky a slovnej zásoby

Zdroj: vlastné spracovanie

Inovácia komunikačného prístupu spočíva v uznaní, že komunikačná kompetencia nie je len teoretická znalosť jazyka, ale mentálna realita, ktorá sa prejavuje v reálnom svete, v autentických kontextoch, kde sa jazyk používa na dosiahnutie komunikačného cieľa. Tento prístup zdôrazňuje používanie jazyka v zmysluplných situáciách, podporuje interakciu, vyjednávanie významu a prispôsobenie sa spoločenskému a kultúrnemu kontextu (Balboni, 2022). V kognitívnej štruktúre jednotlivca možno identifikovať tri základné zložky poznania, ktoré predstavujú autonómne, no interagujúce „gramatiky“ schopné transformácie na funkčné kompetencie generujúce komunikačnú performanciu. Prvú zložku tvorí **jazyková kompetencia**, ktorá je definovaná ako internalizovaný súbor pravidiel umožňujúcich tvorbu a interpretáciu gramaticky správnych výpovedí v rámci daného jazykového systému (Chomsky, 1965; Hymes, 1972). Druhú zložku predstavujú **mimojazykové kompetencie**, ktoré zahŕňajú gestikuláciu, mimiku, posturálne signály), proxemiku (riadenie interpersonálnej vzdialenosti) a symbolické využívanie objektov v komunikácii, pričom tieto modalítity významne ovplyvňujú pragmatickú interpretáciu verbálneho prejavu a sú nevyhnutné pre efektívnu interakciu v interkultúrnych kontextoch (Argyle, 1988; Hall, 1966). Treťou

zložkou je **encyklopedicko-kultúrna kompetencia**, ktorá zahŕňa implicitné poznatky o sociálnych normách, hodnotových systémoch a kultúrnych referenciách, čím umožňuje správnu pragmatickú interferenciu a adaptáciu komunikácie na špecifické diskurzívne situácie (Balboni, 2022). Tieto tri komponenty sa v procese komunikácie aktivujú simultánne a synergicky, pričom ich integrácia predstavuje základ pre rozvoj komplexnej komunikačnej kompetencie v rámci súčasných glotodidaktických prístupov.

V rámci súčasnej glotodidaktiky sa jazykové zručnosti neobmedzujú výlučne na tradičné štyri alebo päť makro-zručností (počúvanie, čítanie, písanie, hovorenie – monologické aj dialogické formy), ale zahŕňajú aj tzv. zručnosti transformačné, ktoré reflektujú kognitívne operácie aplikované na jazykový materiál. Medzi tieto patrí schopnosť zhrnúť text, parafrázovať, prekladať, robiť si poznámky, ako aj písať podľa diktátu. Tieto zručnosti predstavujú vyššiu úroveň spracovania jazykového vstupu a výstupu, keďže vyžadujú nielen jazykovú kompetenciu, ale aj metakognitívne a pragmatické schopnosti spracovania informácií v rôznych komunikačných situáciách. Vo pedagogickej praxi sú tieto zručnosti považované za integrálnu súčasť komplexnej jazykovej kompetencie, pričom ich rozvoj je nevyhnutný pre efektívnu jazykovú socializáciu a akademickú úspešnosť študenta. Balboni (2022) a D'Annunzio zdôrazňujú, že tieto zručnosti sú súčasťou tzv. integrovaných jazykových kompetencií, ktoré presahujú dichotómiu receptívnych a produktívnych schopností a vyžadujú didaktické prístupy zamerané na funkčné používanie jazyka v autentických úlohách.

Ústne a písomné texty existujú ako súčasť komunikačných udalostí, ktoré sú determinované súborom sociálnych, pragmatických a kultúrnych pravidiel. Tieto pravidlá regulujú nielen formálnu štruktúru prejavu, ale aj jeho funkčnosť, prijateľnosť a interpretáciu v rámci konkrétneho diskurzívneho kontextu. V súlade s pragmatickým obratom v lingvistike sa text chápe ako dynamický produkt interakcie medzi hovoriacim, poslucháčom a situáciou, pričom jeho význam je konštruovaný v súlade s normami daného jazykového a kultúrneho spoločenstva (Austin, 1962; Searle, 1969; Balboni, 2022).

Didaktické implikácie vo vyučovaní jazykov

Jedným z najviac zanedbávaných aspektov pri tvorbe materiálov na vyučovanie cudzích jazykov sú **neverbálne gramatiky**. V jazykových učebniciach sú neverbálne gramatiky často redukované len na okrajové poznámky, bez hlbšej analýzy alebo systematického začlenenia do didaktického sylabu. Ako upozorňuje Balboni (2022), komunikačnú kompetenciu nemožno plnohodnotne rozvíjať bez uvedomenia si neverbálnych kódov, ktoré sú integrálnou súčasťou komunikačných aktov a sú výrazne ovplyvnené kultúrnym kontextom. Analýza najrozšírenejších učebníc (ktorých) však ukazuje, že pozornosť sa stále sústreďuje predovšetkým na

verbálnu gramatiku a kanonické jazykové zručnosti, zatiaľ čo neverbálne kódy sú spracované povrchné alebo úplne vynechané. Táto didaktická medzera obmedzuje rozvoj skutočne interkultúrnej a pragmatickej kompetencie, čím redukuje jazyk na abstraktný systém, oddelený od jeho reálneho použitia. Kontextové kompetencie zohrávajú významnú úlohu v súčasných sylaboch výučby cudzích jazykov. Práca s nimi je prítomná v rôznych fázach didaktických jednotiek, no len zriedkavo sú predmetom systematickej reflexie ako „gramatiky“.

Výnimku predstavuje **sociolingvistická gramatika**, ktorá sa však obmedzuje prevažne na variácie skôr na možnosti využitia registrov a okrajové poznámky o geografických makro-variáciách. Tento redukcionistický prístup oslabuje potenciál kontextových kompetencií ako integrálnej súčasti komunikačnej kompetencie, najmä v interkultúrnych a pragmatických dimenziách výučby.

Taktiež **pragmalingvistická kompetencia** predstavuje základný pilier súčasných sylabov výučby cudzích jazykov, keďže umožňuje študentom nielen produkovať formálne správne výpovede, ale aj konať jazykovo primerane v rôznych komunikačných situáciách. Napriek jej centrálnej úlohe však zostáva reflexia nad pojmami ako komunikačný akt a komunikačný ťah v didaktickej praxi často zanedbaná. Tieto pojmy, ktoré sú kľúčové pre pochopenie dynamiky interakcie a výstavby diskurzu, sú v učebniciach a metodických materiáloch buď zjednodušené, alebo úplne absentujú.

Záver

Niektoré jazykové zručnosti sú v didaktike cudzích jazykov eliminované až ignorované. Príkladom môže byť zručnosť vytvárať poznámky v cudzom jazyku, ktorá je pritom mimoriadne užitočná v akademickom aj profesijnom kontexte. Iné zručnosti sú naopak deformované – teda používané spôsobom, ktorý je v rozpore s ich pôvodnou komunikačnou funkciou. Typickým príkladom je využívanie diktátov, zhrnutí, slohových prác či prekladov výlučne na účely jazykového testovania, namiesto, aby boli využívané ako autentické nástroje spracovania a produkcie významu. Tento prístup vedie k formalizácii a odcudzeniu jazykových činností, ktoré by mali byť v skutočnosti funkčné, kontextualizované a zmysluplné (Di Sabato, 2020). Analýza vzdelávacích cieľov vo vyučovaní cudzích jazykov poukazuje na potrebu ich jasného a funkčného vymedzenia v súlade s požiadavkami modernej jazykovej edukácie. Potvrďuje sa, že tradičný dôraz na formálnu správnosť už nepostačuje – aktuálna didaktická prax vyžaduje integráciu pragmatických, sociolingvistických a interkultúrnych dimenzií. Výsledky poukazujú na **potrebu prehodnotiť jazykové kurikulum** a metodiku jeho tvorby tak, aby reflektovali komplexnosť komunikačnej kompetencie a zároveň umožnili flexibilitu vo výučbe cudzieho jazyka v praxeologickom využití.

Bibliografia

- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York: Methuen, 1988. 363 s. ISBN 978-0-416-38140-5.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. In: Urmson, O. et al. (Eds.). & Marina Sbisa. Harvard University, 1962. 192 s. ISBN 978-0-67-441152-4.
- Balboni, P. E. (2022). *The saurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press, 2022. 496 s. ISBN 978-88-6969-607-7.
- Balboni, P. E. (2023). *Le nuove sfide di Babele insegnare le lingue nelle società liquide*. Milano: D Scuola, 2023. 171 s. ISBN 978-8-86-008882-6.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Vanves: Hachette Livre, 2000. 192 s. ISBN: 2-01-155157-9.
- Benucci, A. (2014). Italiano L2 e interazioni professionali. UTET Università, 2014. 336 s. ISBN 978-8-86-008427-9.
- Eidenhiller, U. Ch. (1998). La competenza interculturale. In: Carlo Serra (a cura di), *C'era una volta il metodo*. Rím: Carocci Editore, 1998, s. 209–222.
- Hymes, Dell H. (1971). On Communicative Competence. In: *Sociolinguistics: Selected Readings*. University of Pennsylvania Press Philadelphia, 1971. 269–293 s. ISBN 978-0-14-080343-0.
- Di Sabato, B. (2020). La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue. In: *Glottodidattica*, 2020, 1(1), 1-14. ISSN 1970-1861.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Doubleday & Company, Inc., 1966. 215 s. ISBN 978-0-38-505356-3.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1965. 251 s. ISBN 978-0-262-53007-1.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1969. 203 s. ISBN 978-0-52-107184-0.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Serragiotto, G. (2000). *La glottodidattica: una via italiana*. Perugia: Guerra Edizioni, 2000. 160 s. ISBN 88-7-715552-4.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Bonacci Editore, 2016. 192 s. ISBN 978-8-82-012873-9.

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katedra cudzích jazykov

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

viera.nagy@ku.sk

**Manuscript Submission Guidelines for:
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

Scope of a contribution: Maximum of 12 standard pages is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from 'passing off' another's paper as the author's own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another's paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

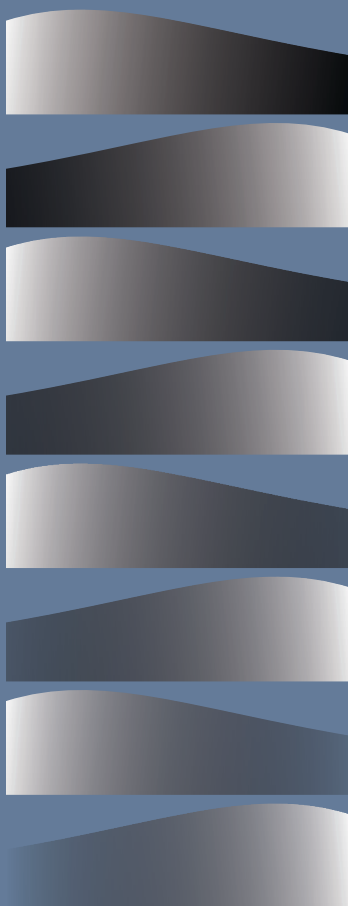
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/2/ 2025
ROČNÍK XXIV.



ISSN 1336-2232



9 771336 122300 51 04