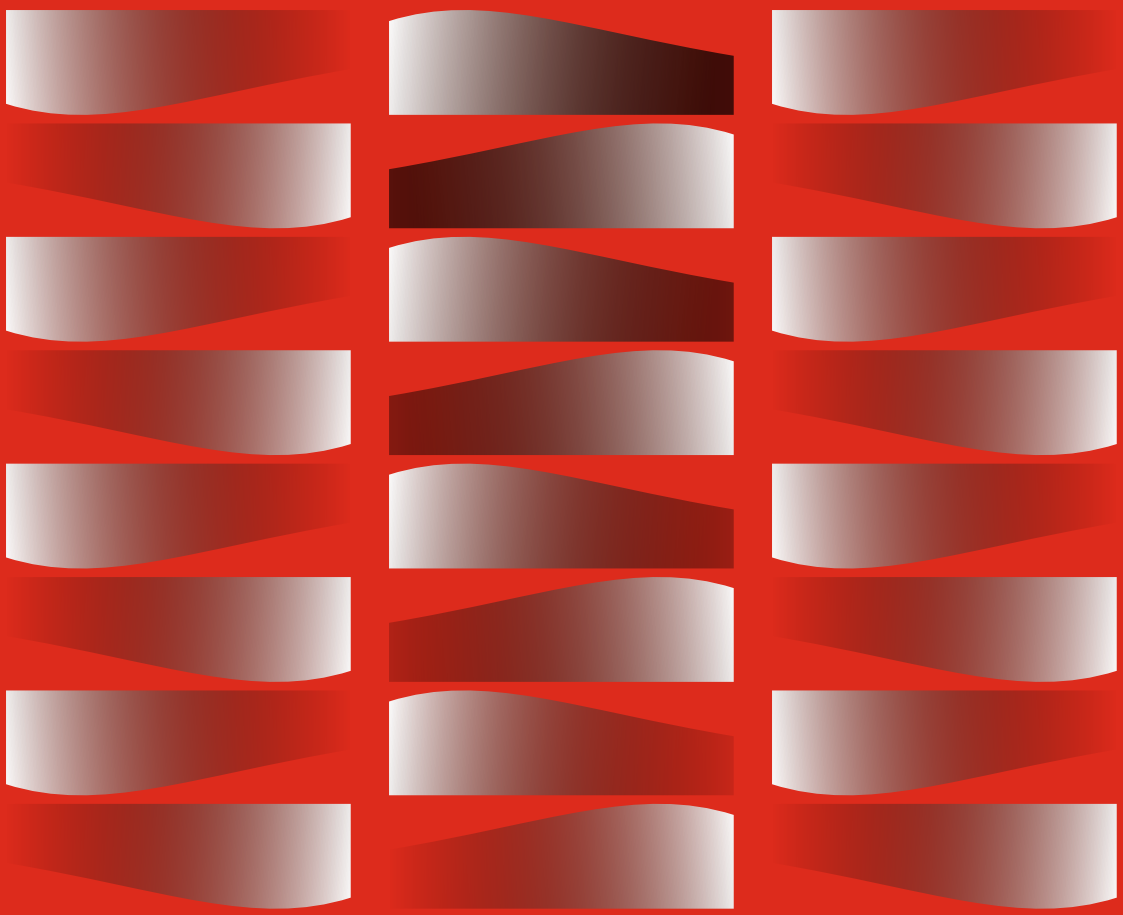
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/2/ 2026
ROČNÍK XXV.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

VERBUM

Ružomberok 2026

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK
Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 2, apríl 2026, ročník 25.
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 Bánhidi**, 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. – Professor Emeritus of the Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

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 7
Postoje studentů k využívání umělé inteligence ve vzdělávání a jejich souvislost s inovačním chováním
Martina Maněnová, Zuzana Truhlářová 11
Hodnocení klimatu tříd s rozšířenou výukou tělesné výchovy prostřednictvím psychodiagnostických nástrojů a jejich implikace pro hudební výchovu
Eva Kolandová 22
Rizika spojená s moderními informačními a komunikačními technologiemi u středoškoláků
Petr Kachlík 38
Problémové správanie žiakov a úloha výchovného poradcu vo viacúrovňovom modeli bezpečnosti strednej školy
Marta Bednárová, Oľga Ilenčíková, Silvia Jakabová 50
Filozoficko-pedagogické východiská diela „Levana alebo o náuke o výchove“ od Jeana Paula v historickom kontexte
Miroslav Gejdoš, Dominika Pažítková 68
Zabudnutá väčšina: Prečo tradičné hodnotenie zlyháva v inkluzívnych triedach
Katarzyna Coombs-Hoar 82
Finanční gramotnost jako součást přípravy na samostatnost u klientů dětských domovů pohledem vychovatelů
Alena Knotková, Adéla Marešová 92
Rozvoj a hodnotenie motorickej koordinácie u detí s dyspraxiou
Peter Krška, Andrej Hubinák, Barbora Kováčová 105
Inovativnost a postoje učitelů na 1. stupni ZŠ k využívání generativní umělé inteligence
Petr Gonda, Martina Maněnová 114
Cudzojazyčná úzkosť, sebahodnotenie a copingové stratégie gymnazistov v kontexte osvojovania anglického jazyka
Nikola Hajná 126

Contents

Preface
Tomáš Jablonský 9
Students' Attitudes Toward the Use of Artificial Intelligence in Education and Their Relationship to Innovation Behaviour
Martina Maněnová, Zuzana Truhlářová 11
Assessment of Classroom Climate in Classes with Extended Physical Education Through Psychodiagnostic Instruments and Their Implications for Music Education
Eva Kolandová 22
Risks Associated with Modern Information and Communication Technologies Among High School Students
Petr Kachlík 38
Problem Behavior Among Students and the Role of the Guidance Counselor in a Multi-Level Safety Model for Secondary Schools
Marta Bednárová, Oľga Ilenčíková, Silvia Jakabová 50
Philosophical and Pedagogical Foundations of the Work "Levana, or The Doctrine of Education" by Jean Paul in its Historical Context
Miroslav Gejdoš, Dominika Pažítková 68
The Forgotten Majority: Why Traditional Grading Fails in Inclusive Classrooms
Katarzyna Coombs-Hoar 82
Financial Literacy as Part of Preparing Children in Children's Homes for Independence from the Perspective of Educators
Alena Knotková, Adéla Marešová 92
Development and Assessment of Motor Coordination in Children with Dyspraxia
Peter Krška, Andrej Hubinák, Barbora Kováčová 105
Innovativeness and Attitudes of Primary School Teachers Towards the Adoption of Generative Artificial Intelligence
Petr Gonda, Martina Maněnová 114
Foreign Language Anxiety, Self-Evaluation, and Coping Strategies of High School Students in the Context of English Language Acquisition 126
Nikola Hajná 126

Predhovor

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

predkladáme vám ďalšie tohtoročné číslo vedeckého časopisu Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, ktoré prináša interdisciplinárny pohľad na aktuálne výzvy súčasnej pedagogickej vedy. Toto vydanie reflektuje dynamické zmeny v edukačnom prostredí, pričom sa osobitne zameriava na inovácie, digitálne technológie a inkluzívne prístupy.

Ústrednou témou viacerých príspevkov je umelá inteligencia (AI) a jej implementácia do vzdelávania. Výskumy analyzujú postoje budúcich učiteľov k AI, kde identifikujú skupiny od „inovátorov" až po „skeptikov", a zdôrazňujú potrebu cielenej podpory pri integrácii týchto technológií do pedagogickej praxe. Podobne sa príspevky venujú aj postojom učiteľov na prvom stupni základných škôl, pričom poukazujú na fakt, že AI je vnímaná skôr ako nástroj na zvyšovanie produktivity učiteľa než ako priama pomôcka pre žiakov.

S technologickým pokrokom však súvisia aj riziká moderných informačných a komunikačných technológií. Zdrojové materiály upozorňujú na fenomény ako behaviorálne závislosti, netománia či nomofóbia u stredoškolákov, a kriticky reflektujú nedostatočnú úroveň školskej prevencie v tejto oblasti.

Významná časť čísla je venovaná psychosociálnym aspektom edukácie. Čitatelia tu nájdu analýzy klímy v triedach so zameraním na sebareguláciu a sociálnu kohéziu, ako aj model bezpečnosti stredných škôl pri riešení problémového správania žiakov. Afektívne faktory sú zastúpené výskumom cudzojazyčnej úzkosti pri osvojovaní anglického jazyka a jej súvislosti so sebahodnotením študentov. V kontexte inkluzívneho vzdelávania príspevky kriticky prehodnocujú tradičné systémy hodnotenia, ktoré v zmiešaných triedach často zlyhávajú, a akcentujú alternatívne stratégie odrážajúce individuálny rast žiaka. Nechýba ani téma podpory znevýhodnených skupín, konkrétne rozvoj finančnej gramotnosti u detí v detských domovoch ako kľúčovej kompetencie pre ich samostatnosť, či problematika diagnostiky a rozvoja motoriky u detí s dyspraxiou. Teoretický a historický rámec čísla dopĺňa filozoficko-pedagogická reflexia diela Jeana Paula, ktorá chápe výchovu ako proces humanizácie v jednote rozumu, citu a fantázie.

Veríme, že publikované príspevky prinesú pre čitateľov inšpiratívne podnety.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear Readers,

we present to you new issue of this year's scientific journal Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, offering an interdisciplinary perspective on the current challenges of contemporary educational and pedagogical science. This issue reflects the dynamic changes in the educational environment, with a particular focus on innovation, digital technologies and inclusive approaches.

A central theme of several contributions is artificial intelligence (AI) and its implementation in education. The studies analyze the attitudes of future teachers toward AI, identifying groups ranging from "innovators" to "skeptics," while emphasizing the need for targeted support in integrating these technologies into pedagogical practice. Similarly, other contributions focus on the attitudes of primary school teachers, pointing out that AI is perceived more as a tool for increasing teacher productivity than as a direct aid for students.

However, technological progress is also associated with risks related to modern information and communication technologies. The source materials draw attention to phenomena such as behavioral addictions, internet addiction and nomophobia among secondary school students, while critically reflecting on the insufficient level of school-based prevention in this area.

A significant part of this issue is devoted to the psychosocial aspects of education. Readers will find analyses of classroom climate with a focus on self-regulation and social cohesion, as well as a secondary school safety model for addressing problematic student behavior. Affective factors are represented by research on foreign language anxiety in learning English and its relationship to students' self-evaluation. In the context of inclusive education, the contributions critically reassess traditional assessment systems, which often fail in mixed classrooms, and emphasize alternative strategies reflecting the individual growth of the pupil. The issue also addresses support for disadvantaged groups, specifically the development of financial literacy among children in orphanages as a key competence for independent living, as well as the issue of diagnosing and developing motor skills in children with dyspraxia. The theoretical and historical framework of the issue is complemented by a philosophical-pedagogical reflection on the work of Jean Paul, which understands education as a process of humanization in the unity of reason, emotion and imagination.

We believe that the published contributions will provide readers with inspiring insights.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.11-21

Postoje studentů k využívání umělé inteligence ve vzdělávání a jejich souvislost s inovačním chováním

Students' Attitudes Toward the Use of Artificial Intelligence in Education and Their Relationship to Innovation Behaviour

Martina Maněnová, Zuzana Truhlářová

Abstract

The development of artificial intelligence (AI) in education is significantly reshaping teaching, learning, and assessment processes. Students' attitudes toward this technology are influenced not only by their digital competencies but also by personal and attitudinal characteristics, especially openness to innovation. This study aimed to analyse the relationship between students' innovation profiles and their attitudes toward the use of AI in education. The research sample consisted of 228 pre-service teacher education students. Using 25 items measuring stages of innovation adoption and 12 statements reflecting attitudes toward AI, factor and cluster analysis were used to identify key attitudinal dimensions and student groups with different approaches to technology. The results revealed two distinct groups: the first demonstrated greater scepticism, concern, and delayed AI adoption; the second group showed positive attitudes, greater openness to innovation, and earlier adoption of AI. These findings offer valuable insights for developing educational strategies that account for the diversity of students' perspectives on new technologies and suggest the importance of targeted support for students with reservations about AI integration into pedagogical practice.

Keywords: Artificial intelligence. Innovation. Students' attitudes. Education. Factor analysis. Cluster analysis.

Úvod

Umělá inteligence (AI) se v posledním desetiletí stává stále významnější součástí vzdělávací praxe a zásadně ovlivňuje způsoby výuky, hodnocení i profesní přípravy budoucích učitelů. Nástroje využívající strojové učení, velké jazykové modely či automatizované systémy podpory učení rozšiřují možnosti individualizace vzdělávání, avšak současně vyvolávají otázky týkající se jejich pedagogické efektivity, etických dopadů i dopadu na profesní identitu učitelů.

Přijetí těchto technologií však naráží nejen na technické či institucionální bariéry, ale především na postoje samotných uživatelů – studentů a učitelů. Jak ukazují předchozí studie, postojové faktory hrají klíčovou roli v procesu osvojování technologií ve vzdělávání (Teo, 2011; Tondeur et al., 2023). Současně platí, že přístup k inovacím není v populaci homogenní. Rogersova teorie difúze inovací (2003) popisuje pět odlišných kategorií přijetí – od inovátorů po opozdilce – které odrážejí míru ochoty akceptovat změnu, vnímané riziko a motivaci k experimentování.

Zvláštní pozornost si v tomto kontextu zaslouží studenti učitelských oborů. Jako budoucí zprostředkovatelé technologických inovací budou ovlivňovat způsob, jakým se AI integruje do školní výuky. Jejich postoj k technologiím a inovačnímu chování tak může významně ovlivnit jejich budoucí profesní jednání (Tondeur et al., 2017).

Tato studie si klade za cíl propojit inovační profil studentů s jejich postoji k využívání AI ve vzdělávání. Konkrétně se zaměřuje na:

- identifikaci hlavních faktorů, které utvářejí postoje studentů k využívání AI ve vzdělávání,
- analýzu souvislostí mezi těmito postoji a fází přijetí inovace podle Rogersova modelu,
- zkoumání vztahu mezi těmito proměnnými a formou či ročníkem studia.

Difúze inovací a fáze přijetí nových technologií

Teorie difúze inovací (Rogers, 2003) představuje jeden z nejrozšířenějších teoretických rámců pro zkoumání procesů přijetí nových technologií. Rogersova typologie rozlišuje pět kategorií uživatelů podle rychlosti osvojování inovací: inovátoři, časní osvojitelé, raná většina, pozdní většina a opozdilci. Tyto kategorie odrážejí nejen rozdíly v míře technologické otevřenosti, ale také v postojích k riziku, nejistotě a změně.

Model byl široce využíván i v oblasti vzdělávacích technologií (Sahin, 2006; Straub, 2009), kde pomáhá vysvětlit rozdílné tempo a míru integrace nových nástrojů mezi učiteli a studenty. Přijetí inovace přitom není pouze racionálním rozhodovacím procesem, ale komplexní interakcí kognitivních, afektivních a sociálních faktorů. Zatímco u inovátorů převažuje zvídavost a ochota experimentovat, opozdilci obvykle preferují stabilitu, předvídatelnost a zavedené přístupy.

Pro vzdělávací instituce, které usilují o efektivní zavádění nových technologií, je důležité zohlednit tuto variabilitu mezi jednotlivci a přizpůsobit podpůrné mechanismy různým fázím technologického přijetí (Rogers, 2003).

Postoje k technologiím a přijetí umělé inteligence

Postoje k technologickým inovacím lze definovat jako relativně stabilní soubory přesvědčení, emocí a hodnotových orientací, které ovlivňují chování jedince vůči dané technologii (Ajzen, 1991). Ve vzdělávacím kontextu byly postoje ke technologiím zkoumány převážně v souvislosti s informačními a komunikačními technologiemi (ICT), přičemž důraz byl kladen na faktory jako vnímaná užitečnost, snadnost použití či subjektivní normy (Teo, 2011; Knezek & Christensen, 2016). V posledních letech se pozornost výzkumu přesouvá k postojům k umělé inteligenci (AI), která je vnímána ambivalentně. Na jedné straně AI nabízí příležitosti pro individualizaci výuky, automatizaci administrativních činností či tvorbu adaptivních učebních materiálů (Holmes et al., 2021). Na straně druhé vyvolává obavy týkající se autonomie učitelů, autenticity výukového procesu nebo etických aspektů jejího využití (Zawacki-Richter et al., 2019). Empirické studie ukazují, že postoje studentů a učitelů k AI jsou ovlivňovány nejen očekávanou užitečností a snadností použití (Davis, 1989), ale i vnímanými riziky, obavami a hodnotovými postoji (Long & Magerko, 2020). Z těchto důvodů je nutné chápat postoj k AI jako vícerozměrný konstrukt, který zahrnuje jak pragmatická, tak hodnotová a emocionální hlediska.

Souvislosti mezi inovačním chováním a postoji k AI

Z pohledu pedagogického výzkumu je klíčové porozumět, zda existují systematické vazby mezi inovačním profilem jednotlivce a jeho postojem k AI. Dřívější studie (např. Chen, 2014; Tondeur et al., 2023) ukazují, že studenti s vyšší mírou technologické otevřenosti a pozitivními postoji k ICT častěji experimentují s novými nástroji a rychleji je začleňují do své výukové praxe.

Naopak jedinci vykazující vyšší míru technostresu, skepticismus či negativní postoje mají tendenci inovace odkládat nebo odmítat. V kontextu umělé inteligence lze předpokládat, že studenti s vyšší mírou inovačního přístupu – konkrétně ti zařazení do kategorií inovátorů a časných osvojitelů – budou vnímat AI jako přínosný nástroj, zatímco opozdilci budou častěji vyjadřovat obavy a vnímat AI jako potenciální ohrožení.

Empirické ověření těchto souvislostí však v českém vzdělávacím kontextu doposud chybí, což činí daný výzkum aktuálním a relevantním.

Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo analyzovat vztah mezi inovačním profilem studentů a jejich postoji k využívání umělé inteligence (AI) ve vzdělávání. Studie se zaměřila na identifikaci typologie postojů studentů a souvislostí těchto postojů s fázemi přijetí inovací podle Rogersovy teorie.

Výzkumné otázky byly formulovány následovně:

- Jaké hlavní faktory lze identifikovat v postojích studentů k AI ve vzdělávání?
- Existují skupiny studentů, které se odlišují jak ve fázi přijetí inovace, tak v postojích k AI?
- Souvisí příslušnost ke zjištěným skupinám s formou nebo ročníkem studia?

Metodologie výzkumu

Výzkumný design

Výzkum měl kvantitativní, průřezový charakter. Data byla získána prostřednictvím strukturovaného dotazníku obsahujícího dvě hlavní části: škálu přijetí inovací a škálu postojů k AI.

Výzkumný vzorek

Výzkumného šetření se zúčastnilo 228 studentů učitelských oborů, z toho 139 studentů prezenční formy studia a 89 studentů formy kombinované. Zastoupeni byli studenti od 1. do 5. ročníku, přičemž nejvíce respondentů pocházelo z 1. ročníku (n = 84) a 2. ročníku (n = 70).

Vzorek tvořil heterogenní soubor budoucích učitelů v různých fázích profesní přípravy, což umožnilo sledovat možné rozdíly ve vztahu k technologiím podle studijního ročníku a formy studia.

Nástroje a proměnné

a) Přijetí inovace

Tato část zahrnovala **25 položek** reflektujících pět fází přijetí inovace dle Rogersovy teorie (2003): inovátor, časný osvojitel, raná většina, pozdní většina, opozdilec.

Každé fázi příslušelo pět výroků hodnocených na **Likertově škále 1–5** (1 = „rozhodně nesouhlasím“, 5 = „rozhodně souhlasím“). Pro každého respondenta bylo vypočteno dílčí skóre v jednotlivých fázích (rozmezí 5–25 bodů), přičemž vyšší skóre indikovalo větší míru příslušnosti k dané fázi.

b) Postoje k umělé inteligenci

Druhá část dotazníku obsahovala **12 výroků** týkajících se vnímání AI ve vzdělávání. Tvrzení se zaměřovala na oblasti efektivity, rizik, užitečnosti a etických důsledků využívání AI. Hodnocení probíhalo opět na pětibodové škále (1 = „rozhodně nesouhlasím“, 5 = „rozhodně souhlasím“).

c) Doplňující proměnné

Zahrnuty byly také údaje o **formě studia** (prezenční/kombinovaná) a **ročníku studia** (1.–5.).

Postup analýzy dat

Analýza probíhala ve třech krocích:

1. **Výpočet skóre fází inovace a předběžné statistiky.** Byly zjištěny průměry, směrodatné odchylky a rozpětí pro každou z fází.
2. **Faktorová analýza.** Na souboru 12 tvrzení o AI byla provedena faktorová analýza metodou hlavních komponent s rotací Varimax, jejímž cílem bylo odhalit základní dimenze postojů. Na základě kritéria latentního kořene většího než 1 byly zachovány tři faktory vysvětlující 60 % variability.
3. **Shluková analýza.** Do analýzy metodou *k-means* vstoupilo pět standardizovaných skóre fází inovací a tři faktorová skóre.

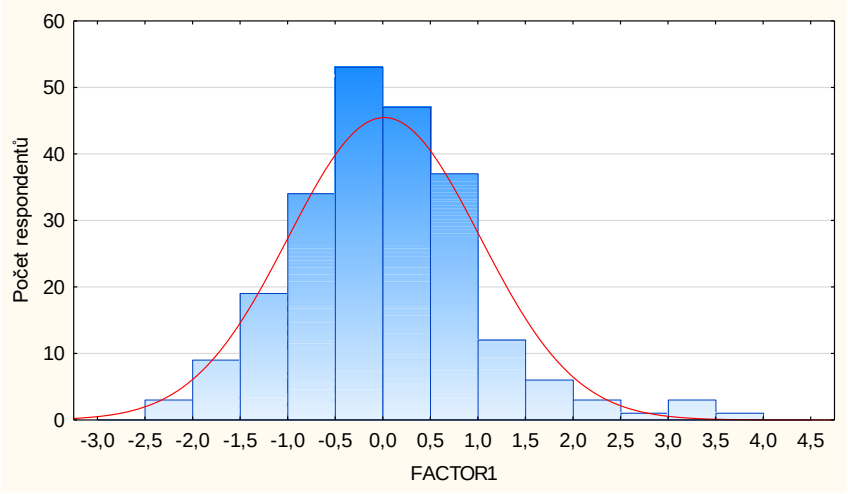
Cílem bylo identifikovat skupiny studentů s podobnými charakteristikami. Výsledné skupiny byly dále testovány z hlediska souvislosti s formou a ročníkem studia (χ^2 test).

Výsledky výzkumu

Faktory postojů k AI

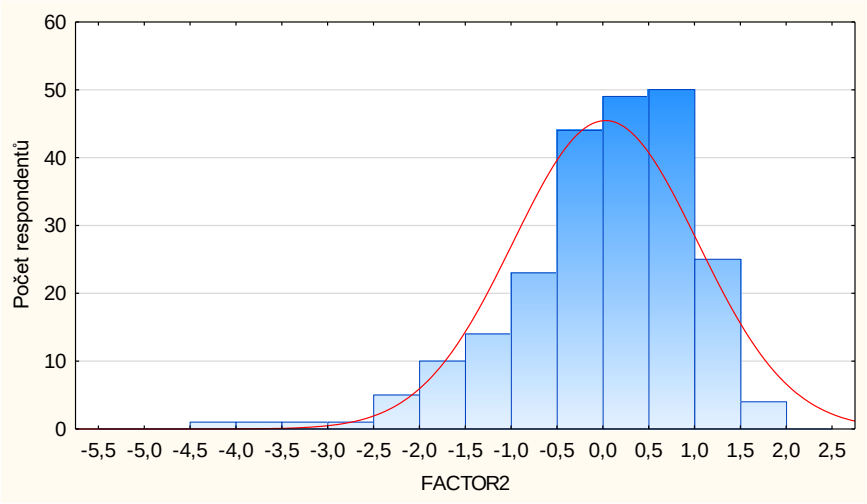
Faktorová analýza ukázala, že postoje studentů k AI lze shrnout do tří hlavních dimenzí:

1. **Negativní názory na kvalitu nástroje AI.** Tento faktor zahrnoval tvrzení typu „AI vede žáky k intelektuální degradaci“ či „AI vede žáky k morální degeneraci“. Vysoké záporné zátěže vykazovala také tvrzení o efektivitě a individualizaci AI. Faktor tedy odráží přesvědčení, že AI má negativní vliv na kvalitu vzdělávacího procesu.



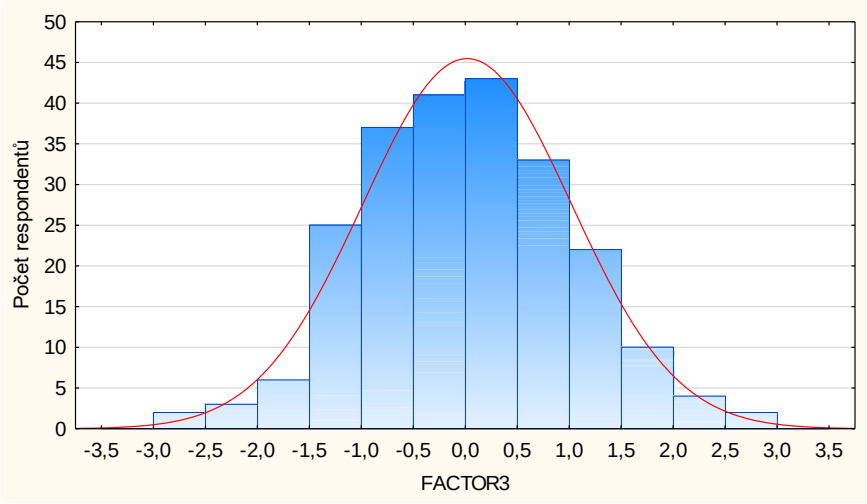
Graf 1: Negativní názory na kvalitu nástroje AI

2. **Neutrální postoj k AI, zaměření na užitečnost.** Tato dimenze zahrnovala tvrzení o možnostech AI v tvorbě rozmanitějších materiálů a vnímání AI jako nástroje, který může mít dobré i špatné výsledky. Faktor reprezentuje pragmatický, neutrální přístup k AI bez silné hodnotící polarity.



Graf 2: Neutrální postoj k AI, zaměření na užitečnost

3. **Obavy z AI a motivace k jejímu omezení.** Do této skupiny spadala tvrzení reflektující vnímání AI jako nebezpečí pro pozici učitele nebo jako síly mimo lidskou kontrolu.



Graf 3: Obavy z AI a motivace k jejímu omezení

Tyto tři faktory vysvětlily celkem 60 % variability původních proměnných, což naznačuje dobrou vysvětlovací schopnost modelu.

Shluková analýza a charakteristika skupin

Na základě shlukové analýzy metodou *k-means* byli respondenti rozděleni do dvou skupin:

- **Skupina 1 (N = 108)** – vyznačovala se nižšími skóre v oblasti inovátorů, časných osvojitelů a rané většiny a naopak vyššími skóre u opožděilců. V postojích k AI tato skupina dosahovala vyšších hodnot u faktoru 1 (negativní názory) a faktoru 3 (obavy z AI).
- **Skupina 2 (N = 120)** – vykazovala opačný trend, tedy vyšší skóre v oblastech inovátorů a časných osvojitelů a nižší u opožděilců. Současně měla nižší hodnoty u faktorů 1 a 3, což značí pozitivnější postoje k AI a menší míru obav.

Výsledky naznačují existenci dvou kontrastních profilů studentů – „konzervativní“ a „inovativní“ skupiny – které se liší v míře otevřenosti vůči technologickým změnám i v názorech na AI.

Souvislost s formou a ročníkem studia

Analýza souvislosti příslušnosti ke skupině s formou studia odhalila, že rozdíly nebyly statisticky významné ($\chi^2 = 2{,}82$, $p = .094$). Lze však pozorovat tendenci, že studenti kombinované formy častěji spadali do skupiny 2 (časní osvojitelé s pozitivním vztahem k AI).

Naopak ročník studia vykázal statisticky významnou souvislost ($\chi^2 = 10{,}49$, $p = .033$). Studující vyšších ročníků častěji patřili do skupiny 2, zatímco nižší ročníky zastupovaly spíše skupinu 1. To naznačuje, že s rostoucí zkušeností a profesní zralostí roste otevřenost vůči AI a pozitivní vnímání jejího vzdělávacího potenciálu.

Diskuse

Výsledky studie potvrzují předpoklad, že **míra otevřenosti k inovacím výrazně souvisí s postoji studentů k využívání umělé inteligence ve vzdělávání**. Pomocí shlukové analýzy byly identifikovány dvě kontrastní skupiny studentů: první se vyznačovala negativním postojem k AI a vyšší mírou inovační zdrženlivosti, zatímco druhá vykazovala vyšší otevřenost vůči technologickým změnám a pozitivní vnímání AI.

Tento nález je v souladu s Rogersovou teorií difúze inovací (2003), podle níž inovátoři a časní osvojitelé přistupují k novým technologiím s větší ochotou experimentovat a podstupovat riziko, zatímco opozdilci preferují stabilitu a jistotu. U zkoumaných studentů se tyto rozdíly projevily nejen v přijetí inovace, ale i v celkovém hodnocení AI a míře obav spojených s jejím využíváním.

Výsledky dále korespondují s modely technologického přijetí – zejména s modelem TAM (Davis, 1989) a teorií plánovaného chování (Ajzen, 1991). Obě teorie akcentují význam postojových a percepčních faktorů, zejména **vnímané užitečnosti** a **subjektivních přesvědčení o důsledcích používání technologie**. Studenti, kteří považují AI za přínosnou a srozumitelnou, jsou pravděpodobněji motivováni k jejímu využívání ve vzdělávací praxi. Naopak studenti s vyšší mírou obav či etických dilemat mohou inklinovat k jejímu odmítání.

Dílčím, avšak zajímavým zjištěním je **statisticky významný vztah mezi studijním ročníkem a příslušností ke skupinám**. Studenti vyšších ročníků častěji spadali do „inovativní“ skupiny, což může souviset s rozvojem profesní identity, pedagogických dovedností a větší zkušeností s praktickým využitím technologií. Tento vývoj lze interpretovat jako posun od pasivního přístupu k technologiím k jejich aktivnímu a záměrnému začleňování do výukového kontextu. Podobný trend byl zaznamenán i ve studiích zaměřených na rozvoj učitelských digitálních kompetencí (Tondeur et al., 2023).

Jedním z nejdůležitějších výstupů faktorové analýzy je **potvrzení vícerozměrné povahy postojů k AI**. Identifikované dimenze ukazují, že postoje studentů nejsou jednoznačně pozitivní nebo negativní – často se pohybují mezi vnímanou užitečností a pragmatismem na jedné straně a obavami či morálními pochybnostmi na straně druhé. Tento **ambivalentní vztah** k AI odpovídá současnému vědeckému diskurzu (Holmes et al., 2021; Long & Magerko, 2020), v němž se střetávají naděje spojené s individualizací výuky s obavami o roli učitele, autenticitu učení nebo etické hranice algoritmických rozhodnutí.

Z pedagogického hlediska je klíčové, aby instituce vzdělávající budoucí učitele přistupovaly k zavádění AI **systematicky a citlivě**. Nestačí pouze technologická dostupnost; zásadní je i práce s postoji a hodnotami studentů. Zejména u těch, kteří vykazují obavy či nižší technologické sebevědomí, je vhodné implementovat **cílené intervence**, jako jsou specializované semináře, praktické workshopy či diskuze o etických aspektech využívání AI. Takové přístupy mohou nejen zvýšit míru technologického přijetí, ale i rozvíjet kritické a reflektivní myšlení budoucích učitelů.

Ačkoli výsledky přinášejí relevantní poznatky o vztahu mezi inovačním chováním a postoji k AI, je třeba reflektovat určitá omezení. Studie byla realizována na specifickém vzorku studentů učitelských oborů, a nelze ji bez dalšího zobecnit na jiné populační skupiny. **Budoucí výzkum** by měl usilovat o rozšíření na další obory a vzdělávací kontexty, případně zvolit **longitudinální design**, který by sledoval změny postojů studentů v čase, například v průběhu učitelské praxe. Cenným přínosem by mohlo být i **kombinování kvantitativního a kvalitativního přístupu**, například prostřednictvím hloubkových rozhovorů, které by umožnily detailnější porozumění individuálním motivacím a výhradám vůči AI.

Vzhledem k rostoucímu tlaku na digitalizaci vzdělávání a rozmach AI nástrojů je také vhodné zaměřit pozornost na **učitele v praxi**, kteří představují klíčové aktéry při zavádění nových technologií do školního prostředí. Porovnání postojů učitelů a studentů by mohlo přispět k lepšímu porozumění přenosu inovační kultury ve vzdělávání.

Přestože výzkum přináší cenné poznatky o vztahu mezi inovačním chováním studentů a jejich postoji k umělé inteligenci ve vzdělávání, je nutné upozornit na několik jeho limitací. Za prvé, výzkumný soubor tvořili výhradně studenti učitelských oborů z jedné univerzity, což omezuje možnost zobecnění výsledků na širší populaci vysokoškolských studentů nebo na jiné studijní obory. Specifická profesní orientace respondentů mohla ovlivnit jejich postoje i přístup k inovacím. Za druhé, použitý výzkumný design měl průřezový charakter, a tedy nezachycuje vývoj postojů v čase. Výsledky tak poskytují pouze statický pohled na vztah mezi proměnnými, aniž by bylo možné sledovat, jak se postoje k AI proměňují například v průběhu studia nebo během pedagogické praxe. Za třetí, data byla získána prostřednictvím sebeposuzovacích dotazníků, což s sebou nese riziko sociální žádoucnosti či nadhodnocování vlastní otevřenosti k inovacím. Dále je třeba upozornit, že analýza se soustředila na kvantitativní vztahy mezi proměnnými, a neumožňuje detailnější vhled do motivací, obav a osobních zkušeností respondentů. Pro komplexnější porozumění postojům k AI by bylo vhodné zahrnout kvalitativní metody, např. polostrukturované rozhovory nebo fokusní skupiny.

Závěr

Tato studie prokázala, že postoje studentů učitelských oborů k využívání umělé inteligence ve vzdělávání výrazně souvisejí s jejich inovačním profilem. Identifikovány byly dvě distinktivní skupiny studentů – opozdilci, kteří vnímají AI převážně jako rizikovou a ohrožující, a časní osvojitelé, kteří k ní přistupují s větší důvěrou a otevřeností. Výsledky faktorové a shlukové analýzy potvrdily, že postoj k AI je mnohovrstevnatý konstrukt, kombinující vnímanou užitečnost, pragmatismus, ale také morální a emocionální aspekty.

Ze vzdělávacího hlediska tato zjištění ukazují, že integrace AI do přípravy budoucích učitelů by neměla být chápána pouze jako otázka technického zaškolení, ale měla by zahrnovat i práci s postojovými, hodnotovými a etickými dimenzemi. Vzdělávací strategie by měly cíleně podporovat studenty, kteří se k technologiím staví obezřetně, a poskytovat jim bezpečný prostor pro reflexi, zkoušení a diskusi.

S ohledem na uvedené limity je vhodné, aby budoucí výzkum ověřil platnost zjištění na širším vzorku studentů různých oborů a institucí, případně formou longitudinálního sledování vývoje postojů v čase. Za přínosné lze rovněž považovat kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod, která by umožnila hlubší porozumění postojům studentů k AI a jejich proměnlivosti v různých fázích profesní přípravy.

V době rychlého rozvoje technologií je nezbytné, aby budoucí učitelé nejen ovládali nové nástroje, ale také dokázali kriticky reflektovat jejich dopady na výuku, žáky i samotný smysl vzdělávání. Právě na této průsečíkové ploše mezi inovací, hodnotami a pedagogickou praxí se bude rozhodovat o tom, zda se AI ve vzdělávání stane nástrojem podpory, nebo zdrojem nejistoty a rezistence.

Bibliografie

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Chen, C. H. (2014). An exploration of the relationships between students' engagement, perceived usefulness and acceptance of technology in online learning. *Educational Technology & Society, 17*(2), 316–327.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319–340. https://doi.org/10.2307/249008

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

Knezek, G., & Christensen, R. (2016). The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers. *Computers in Human Behavior, 57,* 189–198.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.

Sahin, I. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 5*(2), 14–23.

Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., Gorissen, P., Van der Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2023). The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Educational technology research and development*, 71(1), 33–53. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5

Doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
martina.manenova@uhk.cz

Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
zuzana.truhlarova@uhk.cz

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.22-37

Hodnocení klimatu tříd s rozšířenou výukou tělesné výchovy prostřednictvím psychodiagnostických nástrojů a jejich implikace pro hudební výchovu

Assessment of Classroom Climate in Classes with Extended Physical Education Through Psychodiagnostic Instruments and Their Implications for Music Education

Eva Kolandová

Abstract

This study provides a systematic analysis of classroom climate in primary school classes with extended physical education in the Czech Republic using validated psychodiagnostic instruments. The primary aim is to examine how the psychological and social characteristics of pupils in these classes correspond to the specific demands of music education, with particular emphasis on behavioural regulation, cooperation, and group dynamics in physically active learning environments. A mixed-method pedagogical-psychological research design was employed, incorporating the "d2 Attention Test", the "In Our Class" questionnaire, and the "SOCIOKLIMA" questionnaire. Empirical data were collected from lower secondary school pupils through expert evaluation and questionnaire-based methods. The findings indicate that sport-oriented classes are characterised by a higher work rate, increased error frequency, pronounced group dynamics, and ambivalent patterns of social integration. Elevated levels of impulsivity were also identified, which may negatively affect sustained attention during cognitively demanding musical activities. Furthermore, the formation of exclusive peer subgroups contributes to fragmented social structures and reduced overall class cohesion. The study highlights the potential of music education as an effective pedagogical tool for shaping classroom climate, particularly in the domains of self-regulation, social cohesion, and emotional development. Based on these findings, specific didactic strategies for adapting music education in sport-oriented classes are proposed.

Keywords: Psychological assessment. Music education. Extended physical education. Instructional strategies. Rhythmic activities. Social relationships. Classroom climate.

Introduction

Classroom climate represents a key factor influencing the educational process, pupils' academic achievement, and their psychosocial well-being (Grecmanová, 2008; Lašek, 2001). Research in pedagogy and educational psychology consistently demonstrates that the quality of interpersonal relationships, perceived safety, level of cooperation, and capacity for self-regulation significantly affect learning across educational domains. Classroom climate can therefore be understood as a dynamic construct emerging from the interaction between individual pupil characteristics, group processes, and pedagogical practices.

Although physical education (PE) and music education (ME) have traditionally been conceptualised as distinct educational domains, contemporary research increasingly emphasises their interconnectedness and complementary functions (Kyriazis et al., 2019). Their integration offers important opportunities for supporting pupils' holistic development and enhancing the overall quality of the educational environment.

Ongoing curricular reforms in the Czech Republic, including the revision of the Framework Educational Programme for Primary Education, further highlight the need to reconceptualise the role of music education. It is increasingly recognised not only as a means of developing aesthetic and cultural competences but also as a tool for fostering cognitive development, emotional regulation, and social cohesion (Eerola & Eerola, 2014). Within this framework, music education demonstrates considerable interdisciplinary potential, particularly in relation to physical education.

Classes with extended physical education represent a specific educational context characterised by increased physical activity, strong performance orientation, and pronounced group dynamics. While these characteristics may support motivation, resilience, and teamwork, they may also contribute to heightened impulsivity, competitiveness, and social polarisation (Weinberg & Gould, 2014). In this context, music education may serve an important regulatory and integrative function by fostering cooperation, emotional awareness, and self-regulation through shared musical activities.

This study aims to contribute to scholarly discourse on adapting music education instruction for pupils with a sport-oriented focus and to present didactic proposals consistent with current curricular reforms. The research adopts an empirical-applied approach, prioritizing research inquiry while providing didactic proposals as practical applications **of the findings.**

The research was conducted at the Faculty of Education, Charles University, within the framework of the GA UK project No. 288522: Psychodiagnostics and Musical-Psychological Diagnostics of Pupils in Classes with Extended Physical Education — Empirical Research Methods (doctoral dissertation support).

The research was structured into three interrelated phases to achieve the stated objectives:

- **a)** Theoretical framework — a systematic review of relevant scholarly literature focused on identifying relationships between extended physical education, pupils' cognitive and social development, and the role of music education in relation to these characteristics;
- **b)** Empirical study — data were collected using validated psychodiagnostic instruments: the **d2 Test of Attention**, the **SOCIOKLIMA** questionnaire, and the **In Our Class** questionnaire, administered in five upper-primary classes at a primary school (four sport-oriented classes and one control class);
- **c)** Application to music education — findings from the empirical study were transposed into concrete pedagogical strategies.

1 Theoretical Framework

1.1 Music and Movement as Interactive Components of Education

The traditional separation of music education and physical education as distinct curricular areas has been increasingly challenged in contemporary pedagogical theory and practice. Recent research emphasises their mutual interdependence and highlights their potential to support the holistic development of pupils (Kyriazis et al., 2019). Both domains share a common rhythmic foundation, and their integration can facilitate not only motor development but also cognitive and socio-emotional processes.

This relationship is often interpreted through the concept of embodied cognition, which posits that cognitive processes are fundamentally grounded in bodily experience. From this perspective, movement is not merely a physical activity but also a medium through which learning and cognitive development are mediated. Consequently, the integration of music and movement may enhance attentional processes, memory, and executive functioning.

Empirical studies further demonstrate that musical activities contribute significantly to the development of cognitive functions, particularly attention, working memory, and executive control, while simultaneously supporting emotional regulation and social interaction (Hallam, 2020). The connection between music and movement is therefore increasingly recognised not only in international research (Phillips-Silver & Trainor, 2021), but also within the Czech pedagogical context (Lachmanová, 2023). These findings suggest that music education, when combined with movement, may represent a particularly effective educational tool in contexts characterised by high levels of physical activity.

1.2 Classroom Climate in Sport-Oriented Classes

Classroom climate, understood as the shared perception of the social and psychological characteristics of the classroom environment, represents a key factor influencing both academic achievement and pupils' psychosocial well-being (Lašek, 2001). It encompasses dimensions such as cohesion, cooperation, competitiveness, conflict, and the perceived support of teachers and peers. Importantly, classroom climate is not a static construct, but a dynamic phenomenon shaped through ongoing interactions between individual characteristics, group processes, and pedagogical practices.

In sport-oriented classes, classroom climate tends to develop in specific ways. The increased emphasis on performance, competition, and group identity may strengthen cohesion within subgroups, especially those defined by athletic ability. At the same time, however, this dynamic may contribute to the fragmentation of the class as a whole and to the emergence of exclusive peer groups (Weinberg & Gould, 2014).

From the perspective of socio-emotional learning, such an environment may lack sufficient support for cooperation, empathy, and mutual respect if these aspects are not intentionally developed (Oberle & Schonert-Reichl, 2020). As a result, pupils who do not achieve high levels of performance may experience reduced social integration, which can negatively affect both their well-being and their engagement in the learning process.

In this context, music education may serve as an important tool for enhancing classroom climate. Shared musical activities require coordination, mutual attention, and synchronisation, thereby creating opportunities for interaction across subgroup boundaries. These processes can contribute to reducing social barriers and fostering a more inclusive classroom environment.

For the purposes of this study, several key concepts are defined as follows. Impulsivity is understood as a tendency to act without sufficient reflection, characterised by reduced inhibitory control over immediate responses (Barkley, 2015). Group dynamics refer to the processes that shape relationships, roles, communication patterns, and power structures within a group, thereby influencing its overall functioning (Forsyth, 2019).

1.3 Cognitive and Socio-Emotional Interactions in the Context of Physical and Music Education

Physical activity has been consistently associated with positive effects on cognitive functions, particularly attention, working memory, and executive functions (Bailey et al., 2013). More recent research confirms these findings and further highlights the relationship between regular physical activity and overall cognitive performance in children and adolescents (Singh et al., 2023).

However, it is also important to consider that highly performance-oriented environments may be associated with increased impulsivity and difficulties in sustaining attention over longer periods. These characteristics may pose challenges in educational contexts that require precision, patience, and sustained cognitive engagement, such as music education.

In contrast, musical activities provide a complementary framework that supports both cognitive and socio-emotional development. Research suggests that music can function as an effective tool for emotional regulation and can contribute to the development of self-regulation skills in adolescents (Saarikallio et al., 2021). Furthermore, collective musical activities promote behavioural synchronisation, empathy, and a sense of belonging, all of which have a direct impact on the quality of social relationships within the classroom.

The interaction between physical and musical activities therefore represents a dynamic and mutually enriching process. While physical education may enhance energy levels, motivation, and group cohesion, music education may contribute to the regulation of these processes, supporting balance, stability, and inclusivity within the classroom environment.

2 Research Aims and Research Questions

The primary aim of this study is to identify the specific cognitive and social characteristics of pupils in classes with extended physical education and, based on these findings, to propose didactic strategies for music education that reflect their specific needs and potential.

The following research questions were formulated:

1. What are the characteristics of attention and performance in pupils from sport-oriented classes compared to those from general education classes?
2. What is the nature of classroom climate in these classes, and how is social integration distributed among pupils?
3. Which music education strategies can be effectively applied in response to the identified cognitive and social characteristics?

Based on these questions, the following hypotheses were established:

H1: Pupils in classes with extended physical education will demonstrate a higher work rate in the d2 Attention Test, accompanied by a higher error rate compared to the control group, indicating increased impulsivity and reduced self-control.

H2: The classroom climate in sport-oriented classes will be characterised by a higher degree of social fragmentation and lower overall cohesion compared to the control group, due to performance orientation and the formation of exclusive peer groups.

H3: The identified cognitive and social characteristics can serve as a basis for the development of targeted music-didactic strategies adapted to the needs of pupils in sport-oriented classes.

3 Methodology

3.1 Research Sample

The study involved 106 pupils (61 boys and 45 girls) from five classes at the lower secondary level of a primary school in Prague. Four of these classes followed an extended physical education programme with a focus on volleyball, while one class served as a control group without a specific sport orientation.

3.2 Research Instruments

The d2 Attention Test (Brickenkamp & Zillmer, 2000) is a standardised psychodiagnostic instrument designed to assess attention, concentration, and the speed of visual information processing. Pupils are required to identify and mark target stimuli within a limited time frame, allowing for the measurement of processing speed, accuracy, and concentration performance.

The *In Our Class* questionnaire was used to assess social relationships, perceived classroom atmosphere, and the level of social integration among pupils. It includes items focusing on cooperation, friendship, and the sense of belonging within the class.

The SOCIOKLIMA questionnaire provides a comprehensive assessment of classroom climate from the pupils' perspective. It evaluates dimensions such as cohesion, competitiveness, conflict, teacher support, and peer support, offering a detailed picture of the social processes within the classroom.

4 Results

4.1 Attention and Concentration (d2 Test of Attention)

Sport-oriented classes exhibited a markedly faster working pace compared with the control class. The average rate of stimulus processing in the sport classes was 18% higher than in the control group. At the same time, however, the sport classes showed higher error rates — an average of 15.2% compared with 11.8% in the control class. This disparity suggests a tendency towards impulsivity and reduced self-control in tasks requiring precision. Concentration performance fell within the normative range for the relevant age group; however, attention quality showed irregularities, particularly in

performance fluctuations across test sections. Some sport classes displayed marked variation in sustained attention over a longer time period.

*Table 1: Summary of **d2 Test of Attention** results by class. Ratings are based on professional evaluation of the test and comparison across classes.*

Class	Working Pace	Error Rate	Performance Stability	Typical Performance Profile
6. B	Higher	Increased (predominantly omissions)	Moderate	Fast work with variable accuracy
7. B	Moderate to high	Moderate	Moderate	Less homogeneous performance, inter-pupil variability
8. B	High (initially)	Increased	Low	Fast onset with declining attention
9. B	Very high	High	Low	Discrepancy between speed and accuracy
8. C	Moderate	Low	High	Stable and accurate performance

4.2 Social Relationships and Integration

The results of the *In Our Class* questionnaire reveal a heterogeneous pattern of social integration. While some classes demonstrated strong cohesion and high levels of satisfaction, others exhibited signs of fragmentation. In particular, the formation of exclusive peer groups based on athletic performance was observed.

Pupils with lower levels of athletic achievement reported a reduced sense of belonging, especially in highly competitive environments. Conversely, classes characterised by cooperative rather than competitive dynamics showed higher levels of social integration.

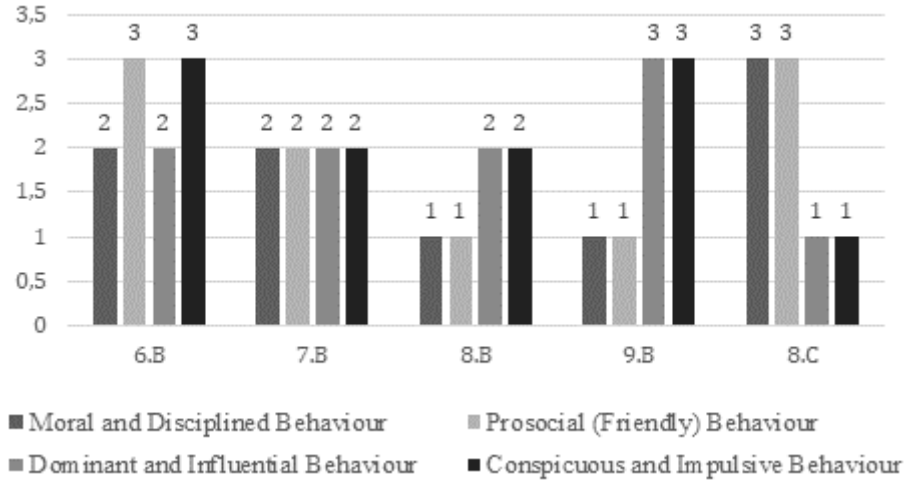


*Figure 1: Relative prevalence of selected types of behaviour in classes according to the **In Our Class questionnaire**. Values are expressed using a three-point index (1 = low, 2 = moderate, 3 = high prevalence).*

4.3 Classroom Climate

The SOCIOKLIMA questionnaire confirmed the presence of strong group dynamics in sport-oriented classes, with a tendency towards increased competitiveness. Teacher support was consistently evaluated positively, indicating a high level of pedagogical guidance.

However, overall class cohesion was lower in some sport-oriented classes compared to the control group, which corresponds with the observed fragmentation of social relationships. These findings suggest that the social structure of sport-oriented classes is complex and may require targeted pedagogical interventions.

Table 2: Characteristics of classroom social climate by class according to the SOCIOKLIMA questionnaire. Ratings are based on the overall profile of cohesion, relational structure, and stability of social bonds.

Class	Class Cohesion	Fragmentation of Relationships	Stability of Bonds	Overall Assessment
6. B	Moderate	Moderate	Low to moderate	Relatively stable climate
7. B	Moderate to high	Low to moderate	Moderate	Relatively stable climate
8. B	Lower	Higher	Low	Fragmented climate
9. B	Low	High	Low	Polarised and unstable
8. C	Higher	Low	Higher	Stable and cohesive

5 Discussion

5.1 Interpretation of Findings: Attention and Cognitive Performance

The findings of this study indicate that pupils in sport-oriented classes demonstrate a higher processing speed in the d2 Attention Test, accompanied by an increased error rate. This pattern suggests a trade-off between speed and accuracy, which may be interpreted as an indicator of heightened impulsivity and reduced inhibitory control. These results are consistent with previous research highlighting the positive influence of physical activity on cognitive activation and processing speed (Bailey et al., 2013), while also pointing to potential limitations in sustained attention and precision.

At the same time, the observed fluctuations in performance across test segments suggest difficulties in maintaining stable attention over longer periods. This is particularly relevant in the context of music education, where tasks often require prolonged concentration, fine motor control, and attentional consistency. The discrepancy between rapid task engagement and reduced accuracy may therefore represent a specific cognitive profile associated with sport-oriented educational environments.

However, it is important to note that these findings do not imply a general deficit in cognitive functioning. Rather, they indicate a specific pattern of cognitive processing that reflects the interaction between physical activity, motivational factors, and task demands. Further research, particularly of a longitudinal nature, would be necessary to determine whether these characteristics are stable over time or context dependent.

5.2 Social Dynamics and Classroom Climate

The findings related to social relationships and classroom climate indicate a complex and partly ambivalent structure. While some sport-oriented classes demonstrated strong internal cohesion, this cohesion was often limited to performance-based subgroups. At the same time, a tendency towards overall class fragmentation was observed, which corresponds with findings in sport psychology (Weinberg & Gould, 2014).

This pattern can be interpreted within the framework of social identity theory, according to which strong group identification may lead to the formation of boundaries between in-groups and out-groups (Forsyth, 2019). In performance-oriented environments, such processes may result in unequal levels of social integration among pupils.

From the perspective of classroom climate research, reduced cohesion represents a potential risk factor, as it has been associated with lower engagement and less favourable psychosocial outcomes (Lašek, 2001; Wang & Degol, 2020). This tendency was particularly evident in classes characterised by strong competitive dynamics.

At the same time, teacher support was evaluated positively across all classes, suggesting that the observed fragmentation cannot be attributed solely to pedagogical factors, but rather emerges from group dynamics (Oberle & Schonert-Reichl, 2020).

These findings highlight the importance of supporting inclusive practices that foster interaction across subgroups and strengthen overall class cohesion.

5.3 The Potential of Music Education as a Regulatory Instrument

The findings suggest that music education may serve as a valuable regulatory and integrative tool in sport-oriented classes. Musical activities, particularly those based on synchronisation and collective performance, require sustained attention, coordination, and responsiveness to others, thereby supporting the development of self-regulation and inhibitory control. At the same time, they provide a context that differs from performance-based competition, allowing pupils to engage in cooperative processes that may help reduce social fragmentation. From a socio-emotional perspective, shared musical activities can foster empathy, cooperation, and a sense of belonging,

contributing to improved classroom climate (Hallam, 2020; Saarikallio et al., 2021). However, these conclusions should be interpreted with caution, as the present study does not provide direct causal evidence, and further research is needed to verify the effectiveness of music-based interventions in this context.

5.4 Evaluation of Research Hypotheses

Based on the empirical findings, the following conclusions can be drawn regarding the formulated hypotheses.

Hypothesis H1 — that pupils in classes with extended physical education would demonstrate a higher working pace in the d2 Attention Test accompanied by a higher error rate compared to the control group — was **confirmed**. Sport-oriented classes exhibited a processing pace that was on average 18% higher than that of the control group, while simultaneously showing elevated error rates (15.2% on average, compared to 11.8% in the control class). This pattern is consistent with a tendency towards impulsivity and reduced self-control, particularly in tasks requiring precision and sustained effort. Performance fluctuations across test segments further corroborate difficulties in maintaining attention over time, with this tendency being most pronounced in class 9.B.

Hypothesis H2 — that the social climate of sport-oriented classes would be characterised by greater relational fragmentation and lower overall class cohesion compared to the control group — was **partially confirmed**. The SOCIOKLIMA and *In Our Class* questionnaires revealed considerable variation across the sport-oriented classes: while classes 8.B and 9.B displayed clear relational fragmentation, low stability of social bonds, and a polarised climate, classes 6.B and 7.B showed a relatively stable climate comparable to the control class 8.C. The hypothesis therefore, holds for a subset of the sample but cannot be generalised to all classes with extended physical education. The degree of competitive orientation within a class, rather than sport specialisation per se, appears to be the key moderating factor.

Hypothesis H3 — that the identified cognitive and social profile of pupils could serve as a basis for the development of targeted music-didactic strategies — was **confirmed** at the level of applied research. The observed characteristics (elevated impulsivity, fast working pace, and tendencies towards relational fragmentation) provide a sufficient empirical foundation for the formulation of concrete didactic recommendations, which are elaborated in Chapter 6. It should be noted, however, that the present study does not evaluate the effectiveness of these proposed interventions in pedagogical practice; assessing their impact remains a task for future research.

5.5 Didactic Implications

The findings of this study have several implications for pedagogical practice, particularly in the context of music education in sport-oriented classes. First, the integration of rhythmic and movement-based activities may provide an effective way of channelling pupils' natural energy while simultaneously developing attention and self-regulation. Such activities allow pupils to engage physically while gradually introducing elements of control and precision.

Second, collaborative musical tasks should be emphasised to promote interaction across subgroup boundaries. Activities that require joint performance, coordination, and shared responsibility may contribute to strengthening whole-class cohesion and reducing social fragmentation.

Third, music education offers a valuable space for emotional expression and reflection. In performance-oriented environments, where pressure and competition are prevalent, structured opportunities for expressing and processing emotions may support pupils' overall well-being and contribute to a more balanced classroom climate.

Finally, the structure of music lessons should take into account the specific attentional profile of pupils in sport-oriented classes. Alternating shorter, more dynamic activities with gradually extended periods of focused engagement may support the development of sustained attention and self-regulation over time.

These conclusions highlight the importance of targeted pedagogical work within the dynamics of sport-oriented classes and suggest the potential of music education to support self-regulation and social cohesion. However, these approaches are based on an interpretation of the obtained data and should therefore be considered within the broader context of their possible limitations.

The findings of this study should be interpreted with caution. Due to the cross-sectional design, causal relationships cannot be inferred, and the observed associations may be influenced by additional factors such as pupil selection or specific school context. The interpretation of increased error rates as an indicator of impulsivity represents only one possible explanation. The proposed didactic strategies are derived from the interpretation of the findings and have not been empirically tested within this study.

6 Didactic Strategies for Music Education

6.1 Rhythmic Activities and Movement Integration

Teaching strategies incorporating rhythmic and movement-based activities represent an effective way of responding to the needs of pupils

in sport-oriented classes. Activities such as body percussion, the use of Orff instruments, and simple rhythmic exercises enable a natural integration of music and movement, while simultaneously supporting coordination, attention, and self-regulation. A key principle is the gradual increase in the complexity of rhythmic structures, which contributes to the development of concentration and control. Practical applications may include rhythmic ostinato patterns, improvisation, movement-based interpretation of music, and the use of body sounds such as clapping or stamping.

6.2 Ensemble Music-Making and Social Cohesion

Ensemble-based activities, including group singing and instrumental performance, provide important opportunities for strengthening social cohesion. These activities require synchronisation, mutual attention, and cooperation across the entire class, regardless of pupils' athletic performance. As such, they can help to overcome divisions between subgroups and support a more inclusive classroom climate. Emphasis should be placed on collaborative processes rather than competition, for example, through group compositions, shared musical projects, or collective improvisation.

6.3 Emotional Expression and Self-Regulation

Music education offers a valuable space for emotional expression and the development of self-regulation. Activities such as improvisation, composition, and guided reflection allow pupils to express emotions in a structured and constructive way. In performance-oriented environments, this may help to reduce tension associated with competition and support emotional balance. Additionally, the inclusion of relaxation-oriented activities, such as attentive listening or simple vocal exercises, may further contribute to the development of self-regulatory skills.

6.4 Adaptation of Lesson Structure

Lesson structure should respect pupils' fast-paced working by alternating activities dynamically, whilst progressively extending tasks that require concentration and patience. The use of short, intensive activities (5–10 minutes) combined with progressively longer, quieter segments (15–20 minutes) helps to develop the capacity for sustained concentration. Recommended lesson structure: activating rhythmic activity (5–7 min) → ensemble music-making or singing (15–20 min) → listening with reflection or creative activity (10–15 min) → concluding relaxation (3–5 min).

Conclusion

This study has shown that classes with extended physical education exhibit specific cognitive and social characteristics, particularly a higher working pace, increased impulsivity, and pronounced group dynamics, which may lead to the formation of exclusive subgroups. At the same time, these classes demonstrate a high level of energy, motivation, and potential for active engagement in the learning process.

The findings suggest that music education may represent an effective means of supporting classroom climate in this context. Through rhythmic activities, collective music-making, and opportunities for emotional expression, it can contribute to the development of self-regulation, social cohesion, and more balanced group interaction. In this respect, music education may extend beyond its traditional aesthetic function and serve as a supportive pedagogical tool in addressing social and behavioural aspects of classroom life.

The proposed didactic strategies reflect the identified characteristics of pupils in sport-oriented classes and offer practical guidance for adapting music education to their needs. However, these conclusions should be interpreted with caution, as the present study does not provide direct evidence of the effectiveness of specific interventions.

Further research should therefore focus on longitudinal approaches, a broader range of sport specialisations, and a more detailed examination of the implementation of these strategies in educational practice. It would also be beneficial to explore their potential impact on pupils' academic performance, psychosocial well-being, and overall classroom climate.

Limitations of the Study

The study has several limitations that should be taken into account when interpreting the findings. The first limitation concerns the research sample, which was restricted to a single primary school with four classes specialising in volleyball. The results may therefore not be generalisable to other types of sport specialisation or to schools in different socio-cultural contexts.

A further limitation is the study's cross-sectional design, which does not allow examination of changes in classroom climate over time or causal interpretation of the observed relationships.

Finally, the psychodiagnostic instruments used capture pupils' performance at a specific moment and may be influenced by situational factors, such as the time of day, the period within the school year, or the pupils' current psychological state.

These limitations indicate the need for further research, particularly longitudinal studies conducted on larger and more diverse samples.

Bibliography

Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: An underestimated investment in human capital?. *Journal of Physical Activity and Health, 10*(3), 289–308. https://doi.org/10.1123/jpah.10.3.289

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Brickenkamp, R., & Zillmer, E. (2000). *d2 Test of Attention* (1st Czech ed.). Testcentrum.

Eerola, P.-S., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research, 16*(1), 88–104. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428

Forsyth, D. R. (2019). *Group dynamics* (7th ed.). Cengage Learning.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.

Hallam, S. (2020). The impact of music on cognitive and social development. *Psychology of Music, 48*(3), 1–16.

Kyriazis, D., Pavlidou, E., Barkoukis, V., & Fotiadou, E. (2019). Effects of a music and movement programme on primary school students' motor skills. *Journal of Education and Practice, 10*(21), 130–137.

Lachmanová, L. (2023). *Hudba a pohyb v hudební výchově* [Master's thesis, Masaryk University]. Masaryk University Information System. https://is.muni.cz/th/adzd7/

Lašek, J. (2001). *Sociální klima třídy*. Charles University.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2020). Social and emotional learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review, 32*, 1–25.

Pecen, J., & Havel, Z. (2021). Třídní klima a jeho diagnostika v podmínkách základní školy. *Pedagogická orientace, 31*(1), 45–63.

Phillips-Silver, J., & Trainor, L. J. (2021). Rhythm, movement, and learning. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1493*(1), 45–57.

Saarikallio, S., Baltazar, M., & Västfjäll, D. (2021). Adolescents' musical emotion regulation: A conceptual model. *Frontiers in Psychology, 12*, 1–12.

Singh, A., Saliasi, E., van den Berg, V., Uijtdewilligen, L., de Groot, R., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y.-K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., & Singh, A. S. (2023). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine, 57*(3), 1–10.

SOCIOKLIMA, s.r.o. (n.d.). *SOCIOKLIMA questionnaire – methodology and description of the tool*. https://www.socioklima.eu

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2020). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Learning Environments Research, 23*, 1–24.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2014). *Foundations of sport and exercise psychology* (6th ed.). Human Kinetics.

Mgr. Eva Kolandová, dipl. um.
Department of Music Education
Charles University, Faculty of Education
Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Prague 1, Czech Republic
eva.kolandova240@student.cuni.cz

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.38-49

Rizika spojená s moderními informačními a komunikačními technologiemi u středoškoláků

Risks Associated with Modern Information and Communication Technologies Among High School Students

Petr Kachlík

Abstract

Modern information and communication technologies (ICT) are a natural part of life in developed countries. If their users do not observe boundaries, ICT can contribute to the emergence and strengthening of addictive behavior with negative impacts on all health attributes. The main goal of the research was to find out what relationship respondents have with new ICTs, how they use them, what level of risk they pose to them, and how it can be prevented. A quantitative research design was chosen, and an online anonymous electronic questionnaire was used as a research tool. The sample was recruited using the rolling snowball method. The questionnaire was filled out by 224 respondents. Women made up 57% of the sample, men 43%. Respondents spend the most time on social networks, two hours a day, and half have already tried to limit this time. A quarter of those surveyed admitted that they clearly consider ICT to be addictive, almost all of them assess the potential risk as high. The majority of the group uses their mobile phone mainly for communication on social networks and rarely turns it off. School preventive measures are unsystematic, boring for pupils, lack logical continuity and are implemented infrequently.

Keywords: Questionnaire. Information and communication technologies. Behavioral addiction. Prevention. School. Research.

Úvod

Současná společnost spoléhá ve velké míře na moderní informační a komunikační technologie (ICT). Bez jejich služeb by se jen obtížně obešel průmysl, vědecké a vzdělávací instituce, ale rovněž domácnosti. Ačkoli má veřejnost přístup k ICT přibližně posledních 30 let, zejména děti a dospívající je považují za zcela přirozenou součást svého života v rámci výuky, vzdělávání, trávení volného času a později i zaměstnání (Dočekal, Müller et al., 2019).

Výhody ICT jsou nesporné. Nabízejí rychlé vyhledání a zpracování informací, synchronní či asynchronní formy komunikace, zaznamenávají a přehrávají multimediální proudy dat, podílejí se na kontrolních a řídicích procesech v sektoru výroby a služeb, jsou kdykoli připraveny a po ruce. Při zodpovědném a umírněném používání je vnímáme jako pomocníky a stále více je začleňujeme do svého každodenního stereotypu (Chromý a Pánek, 2014).

Tento proces má však i druhou stránku, tedy svá rizika. Kromě jiných se jedná o negativní ovlivnění života jedince i rodiny, pocit, že se bez moderních ICT absolutně nedá obejít, až fanatické spoléhání na jejich činnost, trávení stále většího množství času s jejich produkty projevující se jako nadužívání. V extrémním případě je člověk ohrožen novými formami rizikového chování, které se označuje různými termíny, např. *behaviorální závislosti, virtuální drogy, nedrogové závislosti* apod. Jejich řešení není snadné, už proto, že od nich nelze zcela abstrahovat, jsou téměř všudypřítomné a mnoho běžných činností by bez nich nemohlo vůbec fungovat (Eckertová a Dočekal, 2013).

Závislost na ICT zpočátku přímo neohrožuje zdraví nebo život postiženého uživatele, jako je tomu u některých návykových substancí, ale dokáže mu i jeho okolí značně zkomplikovat mezilidské vztahy, rodinné, školní a pracovní klima, v rozvinuté podobě narušovat zdraví ve všech jeho kvalitách (Hradil, 2020). Vacek a Vondráčková (2014) chápou závislost jako opakující se vzorec chování následovaný krátkodobou odměnou, který zvyšuje riziko dlouhodobých zdravotních a sociálních problémů.

Návykové chování spouští v mozku tzv. systém odměny, který přináší pocity uspokojení. Mozek si je zapamatuje a dále vyžaduje (Kabíček, Csémy, Hamanová et al., 2014; Raboch et al., 2015). Někteří autoři (např. Röhr, 2015) tyto vzorce chování označují jako „nemoc žízně“. Závislá osoba nedokáže své jednání ovládat a pokračuje v něm přesto, že si zcela uvědomuje jeho škodlivost (Fulton, 2014; Škařupová, 2015). Závislost vzniká opakovaným, intenzivním a dlouhotrvajícím kontaktem s určitým předmětem (Pokorný, Telcová a Tomko, 2002). Závislosti se u skupiny dětí a dospívajících rozvíjejí mnohem rychleji oproti osobám dospělým. Nešpor (2018) zdůrazňuje, že u dospělého člověka proces rozvoje závislosti zabere obvykle roky či desítky let, u dospívajícího pak řádově měsíce.

Nadměrné užívání novodobých ICT může vést k jevu, který nazýváme *nelátkovou závislostí* (Fischer a Škoda, 2014). Jde o škodlivé provozování určitých činností, které mají negativní vliv na zdravotní stav člověka (Krejčí, 2019; Vacek, 2017). Novodobé závislosti se vyznačují závislostí psychickou, kterou doprovází zejména *bažení* (craving), tedy velmi silná touha provozovat určitý typ chování (Fischer a Škoda, 2014). Nelátkové závislosti mají se závislostí na substancích mnoho společného. Sice nepůsobí tak ničivě na lidský organismus, ale jejich devastující dopady na kvalitu života a zdraví jsou výrazné (Dubský, Urban et al., 2011; Nešpor, 2018; Vacek, 2017).

Psychickou *závislost na internetu* označujeme pojmem *netomanie* (Sekot, 2010). Jde o moderní typ nelátkové závislosti na virtuálních drogách,

o nadužívání internetu (Kachrňák, 2016). Je rovněž používán termín *netolismus,* jímž je šířeji označována závislost na virtuálních drogách, zejména počítačových hrách, sociálních sítích, internetových službách, sledování videoportálů, televize aj. (Kopecký, 2011). Závislost na internetu lze charakterizovat jako nadměrné používání internetu, které s sebou přináší do života jedince psychologické, sociální, pracovní nebo školní komplikace (Beard a Wolf, 2001). Netomanie se nejčastěji vyskytuje v generaci mladistvých a mladých dospělých (Sekot, 2010). Dříve se za kritérium závislosti na internetu považoval počet hodin strávených online, nyní se pozornost upíná spíše na aktivity, které jedinec na síti provozuje a na míru jejich škodlivosti (Giles, 2010). Hovoříme-li o generaci dospívajících, máme na mysli věkovou skupinu od 13 do 20 let. Tito jedinci jsou nejvíce ohroženi vznikem závislosti na internetu, poněvadž jej pokládají za všední součást svého životního stylu. V kyberprostoru tráví nejvíce čas chatováním, sledováním videí, hraním her a prohlížením sociálních sítí (Vondráčková, 2015a).

Závislost na sociálních sítích má téměř totožný průběh jako závislost na internetu (Kopecký, 2011). Podle některých autorů (např. Boyd, 2014) je generace mladistvých na nových technologiích nekontrolovatelně závislá a není schopna své životy ovládat, jelikož se od Instagramu, Twitteru či Facebooku nedokáže odtrhnout. Blinka (2015) naopak vyjadřuje názor, že závislost na sociálních sítích není prokázána a existuje pouze jejich nadměrné užívání. Přiznává však, že i nadměrné užívání může naplňovat podobu závislosti, jelikož se objevují typické znaky jako abstinenční příznaky, konflikty s okolím a následné relapsy. Posedlost sociálními sítěmi může mít neblahý vliv na život, školní či pracovní výsledky, též na zdravý emocionální vývoj.

Nomofobie je termín označující patologickou závislost na telefonování a posílání krátkých textových (SMS) či multimediálních zpráv (MMS). Toto vymezení je již poněkud zastaralé, proto doznalo rozšíření o závislost na komunikaci realizované prostřednictvím internetových aplikací mobilního telefonu (Fischer a Škoda, 2014). Krejčí (2019) zdůrazňuje těsné spojení nomofobie s úzkostí z odloučení od mobilního zařízení či z nemožnosti je používat. Nomofobie (složenina z *NO MOobile phone PHOBIA*) je jedním z projevů behaviorální závislosti na mobilním zařízení. Vzniká jako produkt interakce mezi lidmi, informacemi a ICT, postihuje velkou část populace mladých lidí. Mezi příznaky této závislosti patří nervozita, kdykoliv uživatel nemůže telefon zkontrolovat, neustálé napětí, zda mu nepřicházejí nové zprávy a potřeba okamžité reakce na ně (Kopecký, 2015). Kromě psychické nepohody (úzkosti, stresu) z neustálé kontroly mobilního telefonu a obav ze zmeškaných hovorů či zpráv hrozí nomofobikovi zhoršení pozornosti, bolesti hlavy, poruchy zažívání, spánku nebo změny chování (Pokorný, Telcová a Tomko, 2002).

Hlavní podstatou *prevence vzniku závislosti na internetu* je informování o škodlivých dopadech a snaha o motivaci k uvědomělému používání počítačových sítí a dalších moderních ICT. Většinou se jedná o přednášky

odborníků probíhající ve škole samostatně nebo začleněné do mediální výchovy. Všechna prostá sdělení je však velmi žádoucí doplnit interaktivními prvky. Preventivní aktivity jsou zaměřeny zejména na skupinu dětí a mladistvých, poněvadž je nejvíce ohrožena vznikem závislosti a také se jimi v tomto období nejlépe formuje jejich osobnost (Vondráčková, 2015b). Rozhodně není cílem prevence děti a mladistvé strašit a zcela je oddělit od ICT. Snahou je naučit žáky zodpovědně s nimi manipulovat a umět rozpoznávat možné hrozby. Nezbytnou součástí aktivit by mělo být nejen upozorňování na negativní stránky ICT, ale také představování jejich výhod a kladů, které mohou přinášet (Kopecký, 2015). Úspěšná školní prevence vyžaduje realizaci v delším časovém úseku a pravidelnost. Veškeré pořádané aktivity musejí být interaktivní a vedené profesionálem z příslušného oboru. Programy jsou sestavované a pořádané na míru dle věku účastníků (Mahdalíčková, 2014).

Problém

Výzkum byl zaměřen na využívání moderních ICT, postoje a názory vzorku žáků 3 středních škol různého typu. Šetření rovněž zahrnovalo dotazy na formy, frekvenci a subjektivní hodnocení školních aktivit v oblasti prevence behaviorálních závislostí.

Cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo pomocí online dotazníkového šetření popsat, jakým způsobem vzorek žáků středních škol přistupuje k virtuálním drogám, jak je vnímá a s jakou frekvencí se s nimi setkává, a také zjistit, zda se školy dostatečně věnují prevenci vzniku behaviorálních závislostí. Prvním dílčím cílem byl popis účelu a frekvence, s jakou žáci využívají mobilní telefon, druhý se týkal vztahu žáků k sociálním sítím a zjištění, které sociální sítě jsou nejpopulárnější. Třetí dílčí cíl byl zaměřen na informace, jak žáci středních škol vnímají preventivní programy pořádané na jejich škole.

Metodika

K výzkumu byl zvolen design kvantitativního šetření (Gavora, 2010), které bylo realizováno pomocí elektronického dotazníku zveřejněného na webových stránkách. Odkaz na něj byl nejprve umístěn na sociálních sítích, k dalšímu rozšíření byla zvolena metoda tzv. nabalující se sněhové koule (Hendl, 2005).

Výzkumným nástrojem byl dotazník sestavený na základě odborné literatury (Holzerová, 2022; Kopecký, 2015; Young, 2004) a obsahující celkem 30 položek. Po otevření odkazu se potenciálnímu respondentovi zobrazil průvodní text, který krátce představil záměr šetření, informoval

o anonymitě sběru dat a způsobu vyplnění. Dotazník byl rozdělen do tří částí. První tvořily základní identifikátory (typ školy, ročník, pohlaví, typ sídla), druhou 12 uzavřených otázek zaměřených na mobilní telefon, sociální sítě a internet (frekvence, časové hledisko, důvody a postoje k používání). Třetí část obsahovala 14 otázek a týkala se preventivních programů na školách, jejich frekvence, systematičnosti, úrovně a přínosu.

Dotazník otevřelo 362 respondentů, kompletně jej vyplnilo 224 z nich, tedy 62 %. Ve sledovaném souboru 94 žáků (42 %) navštěvovalo gymnázium, 77 (34 %) střední odbornou školu (SOŠ) a 53 (24 %) střední odborné učiliště (SOU). Mezi respondenty převažovali žáci druhých ročníků, jednalo se o více než třetinu dotazovaných. Žáci prvního a třetího ročníku byla shodně zastoupeni asi čtvrtinou souboru, nejméně žáků (14 %) pocházelo ze čtvrtého ročníku. V souboru bylo zastoupeno 127 žen (57 %) a 97 mužů (43 %). Polovina oslovených (112 osob) pochází z města, 44 % (99 osob) bydlí na vesnici, pouhých 6 % (13 osob) žije v městysi.

Výsledky

Výzkumné šetření bylo rozděleno na dvě části. První byla věnována moderním ICT, druhá část se týkala prevence na školách a přístupu žáků k ICT.

Více než polovina oslovených po telefonu sahá ihned po probuzení, přibližně čtvrtina kontroluje mobil do 15 minut, desetina do 30 minut, do jedné hodiny pak 7 % dotazovaných. Mezi sledovanými školami nebyly zaznamenány významné rozdíly. V případě možnosti *jiné* se vyskytovaly reakce *třeba až za 3 hodiny* nebo *jakmile je to nutné*. Odpovědi tříděné dle pohlaví respondentů korespondovaly se situací v celém vzorku.

Jako první aktivitu, kterou respondenti ráno po procitnutí na mobilním telefonu vykonávají, uvedla polovina z nich čtení přijatých zpráv, čtvrtina sledování novinek na sociálních sítích, 3–4 % respondentů se informují o aktuálním dění, předpovědi počasí nebo očekávaných úkolech, necelých 13 % zmínilo jinou aktivitu (čtení e-knih, poslech hudby, vypnutí budíku, hraní her). Mezi odpověďmi žáků gymnázia a SOŠ nebyly patrné výraznější rozdíly, nejdříve kontrolují přijaté zprávy, zatímco žáci SOU novinky na sociálních sítích. Významnější rozdíly při třídění odpovědí dle pohlaví též nebyly patrné.

Pokud jde o typické využití mobilního telefonu, dvě třetiny souboru pomocí něj komunikují na sociálních sítích, desetina na přístroji poslouchá hudbu, další činnosti (psaní SMS, MMS, fotografování, natáčení videa, hraní her) dosáhly četnosti 7 % a nižší. V kategorii *jiné* bylo nejčastěji zmiňováno čtení elektronických knih. Obdobné pořadí bylo zaznamenáno i při třídění odpovědí dle typu škol a pohlaví. Žáci gymnázia a SOŠ upřednostňují poslech hudby oproti žákům ze SOU, žáci SOŠ psaní SMS zpráv oproti žákům gymnázia a SOU. Dále je zřejmé, že žáci SOU preferují telefonování nad psaním SMS.

Téměř 40 % souboru svůj mobilní telefon nikdy nevypíná, třetina pouze občasně, čtvrtina, pokud je to vyžadováno pravidly (např. ve škole, na úřadě), a méně než desetina pravidelně. Gymnazisté nejčastěji zmiňovali možnost alespoň občasného vypínání přístroje, žáci SOŠ a SOU jej mají prakticky neustále v pohotovosti. Muži nechávají svůj mobil častěji neustále zapnutý, zatímco ženy jsou důslednější při dodržování pravidel vyžadujících vypnutí přístroje.

Další položka vyjadřuje jistou míru sebereflexe žáků, týká se subjektivního hodnocení délky času stráveného činnostmi na mobilním telefonu oproti jejich vrstevníkům. Čtvrtina vzorku zastává názor, že na telefonu tráví více času než kamarádi. S tímto názorem se ztotožnilo 16 % žáků gymnázia, 27 % žáků SOŠ a 36 % žáků SOU. Při třídění reakcí dle pohlaví respondentů se jednalo o pětinu mužů a třetinu žen.

Většina oslovených při sobě většinou či nikdy nemá nabíječku mobilního telefonu nebo powerbanku pro případ, kdyby se jim vybila baterie přístroje. Opačně reagovalo 28 % celého souboru, pětina gymnazistů a třetina žáků SOŠ i SOU, čtvrtina mužů a třetina žen.

Více než polovina souboru (53 %) považuje zabavení mobilního telefonu za trest. Tento názor s obdobnou četností zastávají i gymnazisté, na SOŠ jde o 47 %, na SOU až o dvě třetiny respondentů. Ženy jsou radikálnější než muži, odebrání mobilu chápou obecně jako potrestání v 56 % případů, zcela jednoznačně pak ve 24 %, zatímco takto reagovala polovina mužů, zcela jednoznačně pak 13 % z nich.

Na sociálních sítích žáci tráví nejčastěji 2 hodiny denně, což zmínila téměř polovina souboru, podobně gymnazisté a žáci SOU. Tři a více hodin denně pobývají na sítích asi tři desetiny oslovených, hodinu uvedla pětina. Žáci SOŠ se chovají poněkud odlišně, více než 40 % z nich tráví na sítích 3 a více hodin denně, 2 hodiny třetina, hodinu pětina. Pouze jediný žák v souboru (gymnazista) sociální sítě nenavštěvuje. Více než 40 % mužů a téměř polovina žen tráví na sociálních sítích 2 hodiny denně. Obecně ženy věnují sociálním sítím denně více času než muži.

Více než polovina souboru uvedla, že již někdy zkusila svůj čas trávený na sociálních sítích omezit. Při srovnávání odpovědí dle škol pozitivně reagovaly dvě třetiny gymnazistů a téměř 40 % žáků SOŠ. V případě žáků SOU více než dvě třetiny přiznaly, že se svůj čas trávený na sítích nikdy omezit nesnažily. U mužů jsou pozitivní a negativní odpovědi rozděleny přesně na polovinu, u žen 60 % svůj čas na sítích omezit zkoušelo, 40 % nikoli. Z odpovědí tříděných dle pohlaví vyplývá, že se ženy poněkud více než muži zajímají o množství času, které tráví v online světě sociálních médií.

Nejvíce času tráví respondenti na Instagramu, na SOU tuto možnost vybrali všichni oslovení, v celém souboru a na zbylých školách se její četnost pohybovala okolo 90 %. Druhou nejpopulárnější sítí je Youtube, kterou uvedlo okolo 70 % respondentů, výsledky se lišily pouze na SOŠ, kde byl YouTube až na čtvrtém místě a volila ho zhruba polovina žáků. Na třetím pořadí se

umístil TikTok (uvedlo jej 60 % vzorku), následovaly Snapchat (v 54 %), Facebook (v 41 %) a Twitter (v 25 %). Na prvních šesti místech se nacházejí nejznámější sociální sítě, výsledky tedy nepřinesly žádné překvapení. Nejméně používanými sítěmi jsou LinkedIn (2 %) a Ask.fm (8 %). Odpověď *jiné* zvolilo 8 % respondentů, nejčastěji se zde objevily sociální sítě Messenger, Discord a Wattpad. Při srovnání obliby sociálních sítí dle pohlaví se četnost zastoupení prvních pěti položek zásadně neliší od situace v celém souboru, podobně jejich celkové pořadí. Nejpopulárnější sítí je Instagram, který zvolilo 40 % mužů i žen. Mezi ženami je dále nejoblíbenější TikTok, mezi muži zase YouTube.

Pocit nervozity v případě, že není možné delší dobu kontrolovat dění na společenských sítích, zažívá třetina souboru. Z gymnazistů se tento stav vyskytuje u pětiny, ze žáků SOŠ u téměř třetiny oslovených. Zcela opačná je situace u žáků SOU, z nichž při nemožnosti delší dobu sledovat sociální sítě pociťuje nervozitu 60 %. Reakce mužů a žen se výrazněji neliší mezi sebou ani při srovnání se stavem v celém souboru.

Místo plnění povinností tráví čas na internetu téměř tři čtvrtiny dotázaných. Nefunkční připojení k internetu rozzlobí a o jeho rychlou nápravu usiluje téměř 80 % vzorku. Více než čtvrtina vzorku souhlasí s tvrzením, že na internetu tráví stále více času. Téměř 60 % žáků má potřebu na svém telefonu neustále kontrolovat nové události. Více než polovina odpovídajících často kontroluje dění na sociálních sítích, i když tuší, že se v krátkém mezičase neodehrálo nic zásadního. Více než 90 % jedinců používá mobilní telefon jako prostředek k zahnání nudy. Na sociálních sítích je aktivních 40 % uživatelů, 70 % spíše pasivně sleduje profily ostatních. Téměř tři čtvrtiny všech odpovídajících reagují na zprávy ihned poté, co je obdrží.

Následující blok položek je zaměřen na preventivní aktivity k omezení nadměrného užívání moderních ICT. Více než polovina respondentů uvedla, že se jejich škola na oblast prevence těchto jevů specificky nezaměřuje, pětina naopak reagovala pozitivně, pětina zvolila možnost *nevím*. Četnosti odpovědí gymnazistů a žáků SOU byly téměř totožné a odpovídaly situaci v celém souboru. Na SOŠ byla zaznamenána třetina pozitivních odpovědí.

Přibližně dvě třetiny respondentů uvedly, že škola pořádá preventivní programy alespoň jedenkrát během školního roku. Pětina žáků navštěvuje školu, v níž se prevence realizuje jedenkrát během pololetí. Pouze 2 % souboru udala, že na škole probíhá prevence dvakrát či častěji během pololetí, 13 % oslovených zmínilo jiný časový interval, nebo si nebylo jisto, jak často jsou aktivity pořádány. Ve všech třech typech škol je prevence prováděna alespoň jedenkrát během školního roku. Na SOU však více než 40 % žáků (což je přibližně čtyřikrát více než na zbylých typech škol) uvedlo, že u nich prevence probíhá jedenkrát za pololetí. Z porovnání škol tedy SOU v tomto případě vychází nejlépe.

Téměř 40 % žáků přiznává, že je prevence na školách realizována náhodně, 23 % se o rizicích spjatých s moderními technologiemi dozvídá

v třídnických hodinách, ojediněle ve výuce společenských věd, 16 % oslovených zmínilo, že ve škole takto zaměřené preventivní působení zcela chybí. Na gymnáziu je preventivní působení realizováno většinou náhodně, pětina žáků se vyjádřila, že během třídnických hodin, pětina přiznala, že schází úplně. Na SOŠ byl zaznamenán obdobný stav. Na SOU nikdo neuvedl, že by se škola prevenci virtuálních drog nevěnovala. Tři pětiny jeho žáků se vyjádřily, že je prevence realizována náhodně, více než čtvrtina odpověděla, že během třídnických hodin.

V případě odpovědí žáků na dotaz, jakými formami probíhá školní primární prevence behaviorálních závislostí, shodně po 40 % z nich zmínilo, že se nejčastěji jedná o přednášky odborníka nebo učitele. Téměř třetina sdělila, že jejich škola vyvěšuje tištěné materiály na nástěnkách, pětina zdůraznila filmovou projekci, desetina besedu s diskuzí. Zbylé možnosti byly zastoupeny s četností menší než 3 %. Na gymnáziu jsou k preventivnímu působení na žáky nejčastěji využívány přednášky učitele, s odstupem následují přednášky odborníka a publikace materiálů na nástěnkách. Na SOŠ jsou silně preferovány přednášky odborníka, s velkým odstupem přednášky učitele a filmové projekce. Na SOU jsou těžištěm preventivních snah materiály na nástěnkách, následují přednášky učitele, přednášky odborníka a filmové projekce. Účinnější preventivní formy s vyšším podílem zpětné vazby a interaktivity jsou ve vzorku zastoupeny slabě – poněkud četněji beseda s diskuzí na SOU a komponovaný pořad na SOŠ.

Přibližně tři čtvrtiny celého souboru se shodly, že používané formy školní prevence behaviorálních závislostí jsou nezáživné kvůli chybějící či nízké úrovni zapojení žáků do diskuzí, frontálnímu výkladu a pouhé jednostranné prezentaci materiálů bez doprovodného programu. Méně kritičtí byli respondenti ze SOŠ, zřejmě kvůli vysoké četnosti přednášek vedených profesionály z oboru. Více než dvě třetiny souboru souhlasily s tvrzením, že ve škole používané preventivní působení pro ně není přínosné. Nejvíce kritičtí byli gymnazisté a žáci SOU, tři čtvrtiny z nich se jasně přiklonily k vyjádření o mizivému přínosu prevence. Méně radikální byli žáci SOŠ, kde o nízkém přínosu prevence vypovědělo 60 % z nich. Za alarmující lze považovat zjištění, že 80 % žáků neví, kdo na jejich škole vykonává funkci metodika prevence. Více než tři čtvrtiny souboru by prevence nepřesvědčila, aby svůj čas strávený manipulací s ICT omezily. K tomuto názoru inklinovalo více gymnazistů než žáků SOŠ a SOU. Naopak, čtvrtina žáků SOŠ by díky prevenci o omezení času stráveného prostřednictvím digitálních technologií vážně uvažovala.

Termín *nelátkové závislosti* znají tři pětiny dotazovaných, *behaviorální závislosti* však pouze tři desetiny. Význam pojmu *virtuální drogy* chápou tři čtvrtiny žáků. *Závislost na internetu* neboli *netomanie* je neznámým výrazem pro 80 % respondentů, obdobně pojem vyjadřující *závislost na mobilním telefonu*, tedy *nomofobie*.

Téměř všichni respondenti se shodli na tom, že v současné době je riziko vzniku závislosti na moderních digitálních technologiích vysoké.

Nadpoloviční většina respondentů (dvě třetiny) uvedla, že se ji okolí snaží motivovat, aby trávila více času v reálu mimo online svět, pouze necelá desetina toto tvrzení kategoricky odmítla. Nejvyšší míra motivace okolím byla zaznamenána u žáků SOŠ, naopak nejnižší u žáků SOU. K pozitivním motivačním podnětům patřilo zejména pozvání rodiny a vrstevníků k procházkám v přírodě, plánování společných rodinných aktivit mimo dosah mobilního signálu a internetového připojení, provozování různých sportů, četba, práce v domácnosti a dobře míněná upozornění na hrozící rizika. Z negativních podnětů lze zmínit neochotu uživatelů omezovat čas trávený online díky přesvědčení, že nad ním mají plnou kontrolu, nezájem okolí o jejich osobní volno, častý a dlouhodobý pohyb jejich blízkých v kyberprostoru.

Soudobé ICT pro respondenty nejčastěji představují moderní způsoby komunikace a pomocníky, což shodně uvedly tři čtvrtiny souboru. Pro polovinu žáků jsou podstatné možnosti relaxace a jistota, pro třetinu tyto vymoženosti představují svobodu a po čtvrtině volilo možnosti *závislost, hračka* a *životní styl*. V rámci jiného vyjádření byly zmiňovány pokrok nebo bolavé místo. Polovina oslovených využívá ICT často a v životě by se bez nich obešla jen velmi obtížně, čtvrtina by se bez nich dokázala obejít, poněvadž je využívá podle potřeby. Obdobně četná skupina respondentů uvedla, že je sice používá dle potřeby, ale obešla by se bez nich jen stěží. Pouze pro 3 % osob představují tyto technologie potenciální riziko závislosti. Vyšší míra využití mobilních zařízení a internetu (80 %) byla zaznamenána u gymnazistů, u žáků SOU činila 60 %, u žáků SOŠ 50 %. Třetina gymnazistů a pětina žáků SOU by se bez moderních technologií jen těžko obešla, zatímco pro třetinu žáků SOŠ by to nebyl větší problém.

Závěr

Nejčastějším důvodem ke kontrole mobilního telefonu je čtení přijatých zpráv a sledování novinek na sociálních sítích. Čtvrtina respondentů míní, že na telefonu tráví více času než vrstevníci. Zabavení mobilního telefonu vnímá jako trest více než polovina souboru. Téměř polovina žáků tráví na sociálních sítích dvě hodiny denně. Více než polovina dotázaných zkoušela tuto dobu omezit. Přibližně třetina respondentů pociťuje nervozitu, pokud jim je na delší dobu odepřen přístup k tomuto médiu.

Téměř všichni oslovení tráví raději čas na internetu místo plnění svých povinností, také jsou nazlobení, když se z nějakého důvodu nemohou připojit. Telefon i sociální sítě žáci často kontrolují, i když tuší, že se za krátké mezidobí nic podstatného nezměnilo. Více než polovina odpovídajících aktivně přispívá na sociální sítě a také odpovídá na zprávy ihned po jejich přijetí.

S respondenty jejich blízcí ohledně online aktivit komunikují málo, je jim to jedno, nebo věří, že si žáci pobyt v kyberprostoru sami hlídají a vnější omezení nejsou nutná. Žáci vnímají současné ICT jako způsob spojení

a pomocníka, možnost relaxace a určitou formu jistoty. Čtvrtina souboru s nimi spojuje riziko závislosti. Polovina oslovených ICT používá často a dokázala by se bez nich obtížně obejít, čtvrtina je používá dle potřeby, nedokázala by je ale postrádat, další čtvrtina by je bez větších potíží uměla oželet.

Školní preventivní působení je nedostatečné či řídké, málo efektivní, často mu chybí systematičnost, vhodné začlenění a rozsah, zpětná vazba, interaktivita a poutavost. Většina souboru přiznala, že by ji školní preventivní působení nedonutilo ke změně chování v online světě.

Bylo by žádoucí plánovat preventivní působení tak, aby se zvýšila jeho četnost během školního roku, bylo vhodně a nenásilně začleněno do vzdělávacího systému. Prevence by měla reflektovat aktuální témata a situaci, předávat ověřené informace. Prezentovat by je měl profesionál v oboru nebo pedagog s dobrou orientací v problematice. Většina dotazovaných nemá přehled o tom, kdo na jejich škole vykonává funkci metodika prevence. Je potřebné, aby byli pedagogové i žáci s touto osobou, jejími činnostmi a možnostmi pomoci náležitě seznámeni.

Motivace ke zdravému způsobu života by měla vycházet nejen ze školního, ale též z rodinného prostředí a od vrstevníků. Příjemné prožitky lze získat i jinak než v kyberprostoru. Od manipulace s ICT nelze zcela abstrahovat, nebylo by to reálné ani účelné. Efektivnější je znát výhody i nevýhody těchto prostředků, stanovit jasné hranice jejich používání, vědět o možných rizicích a způsobech ochrany. Mobilní telefon, internet a společenské sítě by měly být dobrými sluhy, ale vládnout by jim měl vždy uživatel, nikoli naopak.

Bibliografie

Beard, K. W. a E. M. Wolf. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, vol. 4, no. 3, pp. 377–383. https://doi.org/10.1089/109493101300210286

Blinka, L. (2015). *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5311-9.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300166316.

Raboch, J. et al. (2015). *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch.* 5. revize. Praha: Hogrefe-Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

Dočekal, D., J. Müller et al. (2019). *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-5145-3.

Dubský, J., L. Urban et al. (2011). *Sociální patologie*. 1. vyd. Praha: Policejní akademie ČR v Praze. ISBN 978-80-7251-361-1.

Eckertová, L. a D. Dočekal. (2013). *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-2513-804-5.

Fischer, S. a J. Škoda. (2014). *Sociální patologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.

Fulton, B. S. (2014). *Drug discovery for the treatment of addiction: medicinal chemistry strategies.* Hoboken: Wiley. ISBN 978-0470614167. https://doi.org/10.1002/9781118943670

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

Giles, D. (2010). *Psychology of the media*. Great Britain: Bloomsbury Publishing. ISBN 0230249868.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

Holzerová, A. (2022). *Výskyt závislostí na virtuálních drogách a možnosti prevence jejich vzniku u žáků středních škol* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

Hradil, R. (2020). *Zdravé dětství ve světě digitálních médií: informace a inspirace pro rodiče a všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží*. 1. vyd. Lelekovice: Franesa. ISBN 978-80-88337-16-4.

Chromý, J. a J. Pánek. (2014). *Komunikace, média, vzdělávání, kultura*. 1. vyd. Praha: Extrasystem. ISBN 978-80-87570-19-7.

Kabíček, P., L. Csémy, J. Hamanová et al. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví.* 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-793-4.

Kachrňák, R. 2016. Netholismus. In: Kohout, R. a R. Kachrňák (Eds.). *Bezpečnost v online prostředí*. 1. vyd. Karlovy Vary: Biblio Karlovy Vary, s. 62–63. ISBN 978-80-260-9543-9.

Kopecký, K. (2015). *Trpíte nomofobií? Otestujte se!* [on line] [cit. 2025-04-04] Dostupné na internetu: https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/online-zavislosti/1059-nomofobie

Kopecký, K. (2011). *Úvod do problematiky netolismu.* [on line] [cit. 2025-04-04] Dostupné na internetu: https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/dali-rizika/331-uvod-do-problematiky-netolismu

Krejčí, M. (2019). *DigiDetox: jak na digitální minimalismus*. 1. vyd. Praha: Pointa. ISBN 978-80-88335-42-9.

Mahdalíčková, J. (2014). *Víme o drogách všechno?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-589-4.

Nešpor, K. (2018). *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-26213-57-4.

Pokorný, V., J. Telcová a A. Tomko. (2002). *Patologické závislosti.* 2. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. ISBN 80-86568-02-4.

Röhr, H.-P. (2015). *Závislost: jak jí porozumět a jak ji překonat.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0927-0.

Sekot, A. (2010). *Úvod do sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5261-1.

Škařupová, K. (2015). Jednání jako droga. In: Blinka, L. et al. (Eds.). *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba.* 1. vyd. Praha: Grada, s. 21–38. ISBN 978-80-210-7975-5.

Vacek, J. a P. Vondráčková. (2014). Behaviorální závislosti: klasifikace, fenomenologie, prevalence a terapie. *Česká a Slovenská psychiatrie*, roč, 110, č. 6, s. 326–332.

Vacek, J. (2017). *Nelátkové závislosti: Behaviorální závislosti*. [on line] [cit. 2025-04-04] Dostupné na internetu: https://www.adiktologie.cz/file/407/behavioralni-zavislosti.pdf

Vondráčková, P. (2015a). Nadměrné užívání internetu z vývojového hlediska. In: BLINKA, L. et al. (Eds.). *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 89–110. ISBN 978-80-210-7975-5.

Vondráčková, P. (2015b). Prevence a léčba závislosti a nadměrného užívání internetu. In: Blinka, L. et al. (Eds.). *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 55–88. ISBN 978-80-210-7975-5.

Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, vol. 48, No. 4, pp. 402–415. https://doi.org/10.1177/0002764204270278

Doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.
Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika
kachlik@ped.muni.cz

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.50-67

Problémové správanie žiakov a úloha výchovného poradcu vo viacúrovňovom modeli bezpečnosti strednej školy

Problem Behavior Among Students and the Role of the Guidance Counselor in a Multi-Level Safety Model for Secondary Schools

Marta Bednárová, Oľga Ilenčíková, Silvia Jakabová

Abstract

The aim of the paper is to analyse problem behaviour among upper secondary school students and to define the role of the educational counsellor within a multi-tier model of school safety. It seeks to analyse problem behaviour among upper secondary school students and to define the role of the educational counsellor within a multi-tier model of school safety. Particular attention is devoted to the universal, targeted, and indicated levels of intervention, in which the educational counsellor acts as a coordinator of prevention, counselling support, communication with the family, and the mediation of professional care. The paper emphasises that effective management of problem behaviour requires a systemic linkage among the school, the classroom, the family, and counselling services. At the same time, it points to the need to broaden current thinking about school safety to include digital risks, cyberbullying, and students' psychological well-being.

Keywords: Problematic behaviour. Secondary school students. School counsellor. Safe school environment. Multi-tier safety model.

Úvod

Škola ako inštitúcia hrá kľúčovú úlohu v životoch mladých ľudí. Je miestom kde sa žiaci učia základným predmetom matematika, história, literatúra a iné vedné disciplíny. Jednotlivci sa rozvíjajú a pripravujú na svoju budúcnosť a tvaruje sa ich charakter. Dôležité je aj to, že ich škola učí kriticky myslieť a analyzovať informácie. Okrem toho dáva žiakom príležitosť objavovať svoje záľuby a rozvíjať svoje schopnosti. Rôzne aktivity ako je šport, umenie, pomáhajú formovať individuálnu identitu a sebavedomie. Spoluprácou a komunikáciou budujú vzťahy s rovesníkmi, ktoré sú dôležité pre osobný rast a pre budúce prostredie. Napriek tomu sa čoraz viac stretávajú pedagógovia na školách s problémovým správaním zo strany žiakov a zvyšujúca sa frekvencia tohto

správania je vážny problém. Preto mu musíme venovať zvýšenú pozornosť. Problémové správanie žiakov môže zahŕňať široké spektrum nežiaducich činností. Od agresie, neúctivého správania voči pedagógom, šikanovanie, kradnutie, podvádzanie, záškoláctvo, nerešpektovanie nariadení pedagógov či narúšanie výchovno-vzdelávacieho procesu. V súčasnosti sú už známe útoky na školách a užívanie omamných resp. psychotropných látok. V poslednom období narastajú aj problémy súvisiace s nezáujmom rodičov podieľajúcich sa na spoločnej výchove, stupňuje sa nadmerné sledovanie sociálnych sietí, či nevhodných počítačových hier mládeže súvisiace s nedostatkom pohybu. Aj to môže byť zárodkom pre agresiu a vyhasínanie citov. Ďalším dôvodom môže byť nefunkčnosť rodín a spoločnosti, kríza hodnôt, ktoré vplývajú na duševnú rovnováhu žiakov. Súčasná politická, ekonomická a sociálna situácia v spoločnosti ovplyvňujú žiakov natoľko, že sa menia ich hodnoty života a správanie, oproti tomu čo sa učia v škole. Pod vplyvom médií a vplyvom iných vzorov, s ktorými sa stretávajú môžu narúšať aj duševné zdravie, ktoré je nesmierne dôležité pre psychický vývoj mladých ľudí.

V súčasných podmienkach už problémové správanie nemožno chápať iba ako individuálnu charakteristiku žiaka alebo dôsledok rodinných deficitov. Čoraz zreteľnejšie sa ukazuje, že ide aj o prejav narušenej bezpečnosti školského prostredia, triednej klímy a oslabených regulačných mechanizmov školy. Bezpečné edukačné prostredie je v odbornej literatúre charakterizované ako súbor podmienok, ktoré chránia fyzickú a psychickú integritu členov školskej komunity a zároveň podporujú inkluzívnu, predvídateľnú a podporujúcu klímu školy (Emmerová, 2024; Borecka-Biernat, 2022).

Na túto líniu nadväzuje aj viacúrovňový model bezpečnosti strednej školy, ktorý rozlišuje univerzálnu, cielenú a indikovanú úroveň intervencií a zdôrazňuje, že prevencia problémového správania musí byť organizačne, pedagogicky aj poradensky koordinovaná (Caplan, 1964; Jakabová, Porubčanová, & Gawrych, 2025). V tomto rámci vystupuje výchovný poradca ako dôležitý článok medzi žiakom, triednym učiteľom, rodičom, vedením školy a externými odbornými pracoviskami. Cieľom príspevku je ozrejmiť, analyzovať a skúmať podstatu a príčiny problémového správania žiakov stredných škôl, ale aj ukázať, ako možno úlohu výchovného poradcu interpretovať vo viacúrovňovom modeli bezpečnosti školy.

1 Podstata problémového správania

Problémové správanie je termín, ktorý označuje správanie jednotlivca, ktoré spôsobuje ťažkosti samému jednotlivcovi, jeho okoliu alebo spoločnosti. Ide o správanie, ktoré je nevhodné, rušivé, agresívne alebo deštruktívne. Uvedené správanie môže zahŕňať agresiu, konflikt, nezvládanie emócií, závislosti, kriminálne činnosti a neprispôsobivé správanie vo vzťahu k normám v spoločnosti (Emmerová, et al., 2023).

V školskom prostredí sa za problémové správanie považujú také prejavy žiaka, ktoré sú v rozpore so školským poriadkom, s pravidlami spolužitia a s očakávanými normami správania. Ide o správanie, ktoré narúša vyučovací proces, disciplínu, vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi alebo bezpečnosť a psychickú pohodu v škole. Problémové správanie sa zväčša pripisuje mimoriadne citlivému a neochotnému žiakovi. Treba podotknúť, že normálne správanie sa od problémového správania sa líši len v slove „mimoriadne." Menej závažné vlastnosti sa bežne vyskytujú u každého žiaka, kde naopak u žiaka s problémovým správaním sa tieto črty objavujú častejšie, a v čoraz väčšej intenzite (Horňák, 2014, s. 8).

Problémové správanie adolescentov predstavujú drobné priestupky voči disciplíne, prejavy vzdoru, úzkosti až agresívne správanie, prípadne trestné činy. Nie každé nežiaduce správanie patrí do kategórie problémového správania. Valihorová (2011, s. 84) uvádza, kedy spadá nežiaduce správanie do problémového:

1. Jednotlivec ho realizuje pri úplnej znalosti príslušných spoločenských noriem, teda jednotlivec pozná normy, vie, že sa určité správanie netoleruje a je v rozpore s týmito normami aj napriek tomu ich porušuje a správa sa neadekvátne.
2. Je prejavom celkove duševne zdravej a normálnej osobnosti (nezaraďujeme sem napríklad poruchy správania spôsobené trvalou a nenapraviteľnou zmenou niektorého orgánu či funkcie, ani psychické prejavy, ktoré sú spôsobené rozličnými organickými poškodeniami mozgu, poruchami telesných orgánov, ani správanie ťažko vychovateľných jednotlivcov, ktoré sa diagnostikovalo ako psychopatické neurotické, psychotické).

Z uvedeného vyplýva, že problémové správanie je uvedomelé nevhodné správanie čisto zdravého jedinca, ktorý si uvedomuje, že sa nespráva v rámci sociálnych noriem.

1.1 Kritéria členenia príčin problémového správania

Kalhous a Obst (2009) člení problémové správanie žiakov podľa faktorov, ktoré na žiaka pôsobia, na biologické, sociálne a situačné.

Biologické faktory zahŕňajú vrodené dispozície, ako aj poškodenia alebo odchýlky vzniknuté počas gravidity, po pôrode alebo v dôsledku úrazu, ktoré sa môžu prejaviť v stavbe tela alebo vo fungovaní nervovej sústavy; príkladom je ADHD.

Sociálne faktory súvisia najmä s pôsobením rodinného prostredia, kvalitou výchovy, skupinovou dynamikou v triede, vplyvom vrstovníkov, širšej komunity a médií.

Situačné faktory predstavujú okolnosti konkrétnej situácie, napríklad aktuálnu atmosféru v triede, negatívny zážitok z predchádzajúcej vyučovacej hodiny alebo nezáživný a málo motivujúci výklad učiteľa.

V pedagogickej a psychologickej literatúre je vhodné rozlišovať medzi problémovým správaním a poruchami správania, hoci tieto kategórie spolu úzko súvisia. Problémové správanie predstavuje širší pojem a označuje také prejavy žiaka, ktoré sú v rozpore so školskými pravidlami, narúšajú výchovno--vzdelávací proces, medziľudské vzťahy alebo bezpečnosť školského prostredia. Môže ísť o prejavy prechodné, situačne podmienené alebo vyvolané nepriaznivými podmienkami rodinného, sociálneho či školského prostredia. Poruchy správania naopak predstavujú závažnejšiu a stabilnejšiu formu odchýlok v správaní, ktoré sa vyznačujú dlhodobejším trvaním, opakovaním a výraznejším narušením sociálnej adaptácie jedinca. Kým problémové správanie môže byť reakciou na konkrétnu situáciu alebo vývinové obdobie, poruchy správania spravidla signalizujú hlbšie narušenie osobnostného vývinu, emocionálnej regulácie alebo sociálnych vzťahov (Geršicová, Porubčanová, 2020).

Podľa Kafku (2015) členíme poruchy správania na:

Primárne – počiatočné poruchy ako sú vekové poruchy správania detí a mládeže napr. poruchy reči, školských spôsobilostí a citové poruchy. Poruchy psychickej úrovne konania a interaktívne poruchy.

Sekundárne – odvodené od prvotných primárnych porúch.

Interpersonálne – osobnostné poruchy jedinca.

Extrapersonálne – spôsobené vplyvom okolitého prostredia.

Z uvedenej klasifikácie môžeme konštatovať, že príčiny problémového správania sú rôzne. Preto je v školách nevyhnutné tieto príčiny eliminovať v čo najväčšom rozsahu za pomoci odborných pracovníkov.

1.2 Výskumy problémového správania žiakov na Slovensku

Aktuálne štúdie problémového správania žiakov na stredných školách môžeme získať z rôznych výskumov. Na túto skutočnosť poukazuje aj P. Žoldák (2020), kde uvádza čo si myslia pedagógovia, že je najväčšou formou porúch správania. 51 % pedagógov uviedlo záškoláctvo, 32 % pedagógov uviedlo šikanovanie, 13 % experimentovanie s drogami a 4 % krádeže. Ďalej uvádza ako príčiny problematického správania z pohľadu pedagógov 46 % neprimerané výchovné prostredie, 30 % nadmerný vplyv médií a sociálnych sietí, 14 % genetických dispozícií a 10 % negatívny vplyv rovesníckych skupín. Ako spoluprácu pri riešení problémového správania žiakov uviedli pedagógovia 32 % s Centrom pedagogicko-psychologickej poradne, 26 % s riaditeľom školy, 19 % s výchovným poradcom, 17 % so školských psychológom a 6 % s políciou.

T. Džavoronková (2022) uvádza, že 54 % pedagógov si myslí, že správanie žiakov na stredných školách ovplyvňuje rodinné prostredie, 46 % si myslí, že sociálne prostredie. Ako dôvod problémového správania uvádza 74 % upútanie pozornosti žiakov, 18 % súperenie medzi žiakmi, 6 % pocit menejcennosti a 2% iné dvôvody. Mieru zastúpenia rôznych foriem problémového správania žiakov na stredných školách uvádza 78% klamstvo žiakov, 70 % vzdorovitosť, 54 % vulgárne vyjadrovanie žiakov na adresu iného žiaka, 46 % používanie vulgárnych slov počas vyučovania, 34 % spôsobenie fyzického násilia iným žiakom, 34 % šikanovania, 32 % ničenie školského majetku, 32 % neskoré príchody do školy, 32 % útek zo školy, 30 % negativizmus, 24 % vulgárne vyjadrovanie na adresu učiteľa, 10 % krádež, 4 % fyzické ubližovanie samému sebe a 2 % spôsobovanie fyzického násilia učiteľom.

Bellová (2024), analyzovala analyzuje narastajúci výskyt a formy problémového správania žiakov na základných školách, pričom zdôrazňuje multifaktoriálne príčiny vrátane vplyvu rodiny a digitalizácie. Do praxe navrhla komplexné intervenčné stratégie založené na preventívnych programoch, budovaní pozitívnej klímy a úzkej spolupráci učiteľov so školským podporným tímom.

1.3 Výskumy problémového správania žiakov vo svete

Nové údaje z Regionálnej kancelárie WHO pre Európu odhaľujú prudký nárast problematického používania sociálnych médií medzi dospievajúcimi, pričom miera sa zvýšila zo 7 % v roku 2018 na 11 % v roku 2022. Toto, spolu so zisteniami, že 12 % dospievajúcich je vystavených riziku problematického hrania hier, vyvoláva naliehavé obavy týkajúce sa vplyvu digitálnych technológií na duševné zdravie a pohodu mladých ľudí. Tieto zistenia pochádzajú zo štúdie Zdravotné správanie u detí školského veku (HBSC), ktorá sa v roku 2022 zúčastnila prieskumu takmer 280 000 mladých ľudí vo veku 11, 13 a 15 rokov v 44 krajinách a regiónoch Európy, Strednej Ázie a Kanady. Medzi kľúčové zistenia patria:

- Viac ako 1 z 10 adolescentov (11 %) vykazoval známky problematického správania sa na sociálnych sieťach, mal problém kontrolovať ich používanie a zažíval negatívne dôsledky. Dievčatá hlásili vyššiu mieru problematického používania sociálnych médií ako chlapci (13 % oproti 9 %).
- Viac ako tretina (36 %) mladých ľudí uviedla, že je v neustálom kontakte s priateľmi online, pričom najvyššia miera bola u 15-ročných dievčat (44 %).
- Tretina (34 %) adolescentov hrala digitálne hry denne, pričom viac ako každý piaty (22 %) hral aspoň 4 hodiny v dňoch, keď sa venuje hraniu hier.
- 12 % dospievajúcich je vystavených riziku problematického hrania, pričom chlapci vyššia pravdepodobnosť ako dievčatá vykazujú známky problematického hrania (16 % oproti 7 %).

Správa definuje problematické používanie sociálnych médií ako vzorec správania charakterizovaný príznakmi podobnými závislosti. Patria sem neschopnosť kontrolovať používanie sociálnych médií, abstinenčné príznaky, keď sa nepoužívajú, zanedbávanie iných aktivít v prospech sociálnych médií a čelenie negatívnym dôsledkom v každodennom živote v dôsledku nadmerného používania.

Sappenfield et al. (2024) zverejnil správu o duševných a behaviorálnych zdravotných problémoch u dospievajúcich:

- Stručná správa novo zverejnené údaje o mládeži v Spojených štátoch vo veku 12 – 17 rokov za rok 2023.
- V roku 2023 malo viac ako 5,3 milióna adolescentov vo veku 12 – 17 rokov (20,3 % adolescentov) aktuálne diagnostikovaný duševný alebo behaviorálny zdravotný problém (úzkosť, depresia alebo problémy so správaním/problémy so správaním). Úzkosť bola najčastejším stavom (16,1 %), nasledovaná depresiou (8,4 %) a problémami so správaním (6,3 %).
- Väčší podiel žien mal diagnostikovanú úzkosť (20,1 % oproti 12,3 %) a depresiu (10,9 % oproti 6,0 %), zatiaľ čo väčší podiel mužov mal diagnostikované problémy so správaním (8,2 % oproti 4,3 %).
- Medzi rokmi 2016 a 2023 sa prevalencia diagnostikovaných duševných alebo behaviorálnych porúch u dospievajúcich zvýšila o 35 percent (z 15,0 % na 20,3 %). Prevalencia diagnostikovanej úzkosti sa zvýšila o 61 percent (z 10,0 % na 16,1 %) a depresie o 45 percent (z 5,8 % na 8,4 %); prevalencia diagnostikovaných problémov so správaním zostala stabilná.

Autori z Litvy Iselin Lone a Ieva Kuginyté-Arlauskiené vo svojom štúdii s názvom Prejavy problémového správania žiakov v nórskych stredných školách poskytujú prehľad o prejavoch problematického správania tínedžerov v nórskych školách. Pokiaľ ide o problematické správanie, je potrebné vziať do úvahy niekoľko aspektov. V prvom rade je dôležité definovať fenomén problémového správania. Nie je to ľahká úloha, pretože nezriedka sa pri analýze prejavov problémového správania identifikujú aj súvislosti s emočnými poruchami. Týmto spôsobom je takmer nemožné oddeliť tieto dve veci, ako aj predvídať vzťah príčiny a následku. To je dôvod, prečo veľmi často koexistuje problémové správanie a emocionálne problémy, ako je sociálna izolácia. Odborníci pracujúci v nórskom vzdelávacom systéme definujú problémové správanie ako správanie súvisiace s poruchami učenia – to je nevhodné správanie počas vyučovania spôsobujúce rôzne poruchy disciplíny; provokatívne/agresívne správanie, ktoré sa prejavuje fyzickými a verbálnymi útokmi voči iným jednotlivcom; sociálna izolácia a vážne problémy so správaním, ako je nerešpektovanie sociálnych noriem a pravidiel, kradnutie, fyzické útoky spôsobujúce ublíženie, neustále obťažovanie, chýbajúce triedy a zlé návyky. Dáta použité v tejto štúdii boli zozbierané počas nórskeho

národného projektu SPEED (2012–2016), ktorý prebiehal na 95 stredných školách v 16 obciach a na základe zozbieraných údajov bola vypracovaná diplomová práca jedného z autorov. Počas štúdie sa uskutočnili rozhovory so žiakmi a učiteľmi 5. – 10. ročníka a charakterizovali sa hlavné výzvy týkajúce sa problémového správania v dnešnom vzdelávaní, ako aj ich vzťah k rozvoju sociálnych zručností. Analyzované údaje umožnili zhodnotiť súčasnú situáciu so zameraním na aplikáciu metód prevencie a individuálneho riešenia problémov z pohľadu individuálneho a inkluzívneho vzdelávacieho systému s dôrazom na vzťah medzi nimi. Ďalej boli získané údaje porovnané s výsledkami predchádzajúcich výskumných štúdií uskutočnených v Nórsku, kde sa už skôr preukázal vzťah medzi rôznymi formami problémového správania a rôznymi sociálnymi zručnosťami.

Vedecký diskurz v oblasti pedagogickej psychológie naznačuje, že tradičné formy problémového správania (ako sú agresivita, opozičné správanie či záškoláctvo) sú čoraz častejšie determinované novými rizikovými faktormi, medzi ktoré patrí najmä problémové herné správanie (Gentile, D. A., et al. 2011). Tento fenomén nevystupuje izolovane, ale v úzkej korelácii s celkovým fungovaním žiaka v školskom prostredí.

Významným faktorom je spánková deprivácia spôsobená nočným hraním hier. Tá sa v školskom prostredí manifestuje ako sekundárne problémové správanie – žiak je v dôsledku únavy podráždený, vykazuje verbálnu agresiu voči učiteľom alebo upadá do apatie, čo narúša plynulosť vyučovacieho procesu (Exelmans, L., & Van Den Bulck, J., 2015).

Tento vzťah vytvára tzv. bludný kruh, kedy neúspech v škole vedie k úniku do virtuálnej reality, čo následne prehlbuje sociálnu izoláciu a exklúziu v reálnom svete (Petrek, J., & Martanová, R. 2020).

Vo Fínsku autori Niko Männikkö, Joël Billjeux, Maria Kääriäinen skúmali problémové správanie pri digitálnych hrách a jeho vzťah k psychickému, sociálnemu a fyzickému zdraviu fínskych adolescentov a mladých ľudí. Cieľom tejto štúdie bolo identifikovať problematické herné správanie medzi fínskymi adolescentmi a mladými ľuďmi a vyhodnotiť jeho súvislosť s rôznymi psychologickými, sociálnymi a fyzickými, zdravotnými symptómami. Táto prierezová štúdia bola vykonaná na náhodnej vzorke 293 respondentov vo veku od 13 do 24 rokov. Účastníci vyplnili on-line prieskum. Problémové herné správanie bolo merané pomocou stupnice závislosti na hre (GAS). Samostatné správy sa týkali zdravotných opatrení, ako je psychické zdravie (psychopatologické symptómy, spokojnosť so životom), sociálne zdravie (preferencie sociálnej interakcie) a fyzické zdravie (všeobecné zdravie, index telesnej hmotnosti [BMI], telesné nepohodlie, fyzická aktivita). Z výsledkov sa zistilo, že problematické herné správanie súvisí so psychickými a zdravotnými problémami, konkrétne s únavou, poruchami spánku, depresiou a symptómami úzkosti. Viacnásobná lineárna regresia naznačil, že množstvo týždenného hrania, depresie a preferencie on-line sociálnej interakcie predpovedali zvýšené problematické herné symptómy. V záveroch tohto výskumu bolo zdôraznené,

že problematické herné správanie má silnú negatívnu koreláciu s rôznymi subjektívnymi zdravotnými výsledkami.

Moderné intervenčné modely, ako napríklad SW-PBIS, preto začínajú do svojich preventívnych programov integrovať aj modul digitálnej hygieny, čím reagujú na zmenenú povahu sociálno-emocionálnych ťažkostí súčasnej generácie žiakov (Demirtas, Ş., et al., 2024).

2 Výchovný poradca a jeho úloha v školskom systéme

Podľa zákona 138/2019 Z. z. § 38 výchovný poradca vykonáva činnosti výchovného poradenstva prostredníctvom informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a ďalších súvisiacich činností a sprostredkúva odbornú terapeuticko-výchovnú činnosť.

Výchovný poradca je pedagogický zamestnanec školy a do funkcie je menovaný riaditeľom školy na základe menovacieho dekrétu. Jeho funkcia nie je časovo obmedzená a dĺžka výkonu funkcie závisí od kvality jeho práce. Súčasnosti sa kladie dôraz na prevenciu pred negatívnymi vplyvmi a v psychickom vývine žiakov.

Výchovné poradenstvo sa poskytuje deťom, zákonným zástupcom a zamestnancom škôl v školách a v školských zariadeniach prostredníctvom činnosti výchovných poradcov. Výchovný poradca v prípade potreby sprostredkuje deťom a ich zákonným zástupcom pedagogické, psychologické, sociálne, psychoterapeutické, reedukačné a iné služby, ktoré koordinuje v spolupráci s triednymi učiteľmi. Úlohou výchovného poradenstva je vykonávanie poradenstva pri riešení osobnostných, vzdelávacích, profesionálnych a sociálnych potrieb detí a kariérového poradenstva. Úzko spolupracuje so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom a odbornými zamestnancami poradenských zariadení.

2.1 Legislatívne podmienky výchovného poradcu

Pozícia a pôsobenie výchovného poradcu sú determinované v jednotlivých právnych normách ako sú zákony NRSR, vyhlášky MŠ SR a nariadenia vlády SR. Príslušné zákony určujú kto je výchovný poradca, aká je jeho náplň práce a predpoklady na výkon nielen pedagogickej ale i odbornej činnosti. Zákony tiež určujú ďalšie vzdelávanie, kariérové pozície, hodnotenie a starostlivosť o pedagogických zamestnancov.

Podľa zákona 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov s účinnosťou od 1.9. 2023 podľa § 145a výchovný poradca v súčinnosti s podporným tímom uskutočňuje 21 podporných opatrení, ktoré sú charakterizované ako opatrenia poskytované školou alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti.

Podpornými opatreniami sú:

1) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní; poskytovanie zabezpečuje škola, školské výchovno-vzdelávacie zariadenie alebo špeciálne výchovné zariadenia,
2) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy obsahu výchovy a vzdelávania a hodnotenia výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi vo výchove a vzdelávaní; poskytovanie zabezpečuje škola, školské výchovno-vzdelávacie zariadenie alebo špeciálne výchovné zariadenia,
3) zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo špeciálne výchovné zariadenie,
4) činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zariadenie poradenstva a prevencie alebo liečebno-výchovné sanatórium,
5) zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami okrem bilingválneho vzdelávania alebo špeciálne výchovné zariadenie,
6) zabezpečenie doučovania alebo cieleného učenia na dosiahnutie najvyššieho individuálneho kognitívneho potenciálu dieťaťa alebo žiaka; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo špeciálne výchovné zariadenie,
7) skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia; poskytovanie zabezpečuje škola alebo školské zariadenie,
8) zabezpečenie vzdelávania sa vo vyučovacom predmete alebo vo vzdelávacej oblasti vo vyššom ročníku; poskytovanie zabezpečuje základná škola, základná škola pre žiakov s nadaním, stredná škola alebo stredná škola pre žiakov s nadaním,
9) zabezpečenie osobitných foriem komunikácie dieťaťa so zdravotným postihnutím alebo žiaka so zdravotným postihnutím so školou alebo so školským zariadením; poskytovanie zabezpečuje škola alebo školské zariadenie,

10) činnosť na podporu sociálneho zaradenia; poskytovanie zabezpečuje škola alebo školské zariadenie,
11) činnosť na podporu predchádzania ukončenia školskej dochádzky v nižšom ako poslednom ročníku základnej školy alebo strednej školy; poskytovanie zabezpečuje základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zariadenie poradenstva a prevencie alebo špeciálne výchovné zariadenie,
12) špecializované kariérové poradenstvo; poskytnutie zabezpečuje základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo zariadenie poradenstva a prevencie,
13) zabezpečenie pôsobenia pedagogického asistenta v triede; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo špeciálne výchovné zariadenie,
14) poskytovanie zdravotnej starostlivosti; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo špeciálne výchovné zariadenie,
15) zabezpečenie sebaobslužných úkonov podľa osobitného predpisu[80c]) v čase výchovno-vzdelávacieho procesu; poskytovanie zabezpečuje škola alebo školské zariadenie,
16) poskytnutie špeciálnych edukačných publikácií a kompenzačných pomôcok; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo špeciálne výchovné zariadenie,
17) zabezpečenie úpravy priestorov školy určených na podporu vnímania a nadobúdanie zručností; poskytovanie zabezpečuje škola alebo špeciálne výchovné zariadenie,
18) odstraňovanie fyzických bariér v priestoroch školy alebo školského zariadenia a organizačných bariér pri výchove a vzdelávaní; poskytovanie zabezpečuje škola alebo školské zariadenie,
19) zabezpečenie diétneho stravovania; poskytnutie zabezpečuje zariadenie školského stravovania,

20) prevencia na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencia výskytu rizikového správania; poskytovanie zabezpečuje škola alebo školské zariadenie,
21) krízová intervencia; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná škola, základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredná škola, stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, centrum poradenstva a prevencie alebo špeciálne výchovné zariadenia.

2.2 Úlohy výchovného poradcu voči jednotlivým subjektom

Výchovný poradca vykonáva činnosť prieskumnú, identifikačnú, vyhodnocovaciu, diagnostickú, depistážnu, konzultačnú, metodickú, informačnú, osvetovo-preventívnu, koncepčno-plánovaciu, organizačnú a administratívnu.

Výchovný poradca plní úlohy výchovného poradenstva spravidla v spolupráci s triednymi učiteľmi prostredníctvom monitorovania žiakov s problémami vo výchove, vzdelávaní a vývine osobnosti. Informuje a pomáha žiakom, rodičom, (zákonným zástupcom) pri voľbe štúdia, povolania a pracovného zaradenia. Triednym učiteľom poskytuje pomoc pri práci so žiakmi intelektovo-nadanými a talentovanými, sociálne znevýhodnenými, žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakmi nastupujúcimi do prvého ročník strednej školy. Taktiež spolupracuje s odborníkmi pri poskytovaní sociálneho poradenstva, zabezpečuje a podieľa sa na realizácii preventívnych aktivít pre žiakov. Zároveň koordinuje výchovný proces školy, spolupracuje s vedením školy, s rodičmi, učiteľmi, triednymi učiteľmi a koordinátorom prevencie sociálno-patologických javov. Na pedagogických radách informuje o výchovno-poradenských aktivitách a o opatreniach potrebných pre riešenie problémov. Poskytuje konzultačnú a informačnú pomoc žiakom a aktívne sa zúčastňuje na poradách, metodických stretnutiach, seminároch a školeniach pre výchovných poradcov. Spolu s pedagogickými a odbornými zamestnancami môže pomôcť pri vytváraní výchovných odporúčaní, ktoré zabezpečujú pozitívnu atmosféru v škole.

Výchovný poradca vyvíja úsilie aby žiaci na základe objektívneho poznania seba samého mali možnosť získať kvalitné informácie a na základe nich zosúladiť svoje ambície so spoločenskými potrebami. V spolupráci s triednymi učiteľmi monitoruje zmeny v správaní žiakov. Následne monitoruje spôsob adaptácie žiakov prvého ročníka a prípadné problémy riešiť v spolupráci s ostatnými vyučujúcimi a rodičmi. Venuje osobitnú pozornosť nadaným a talentovaným žiakom a žiakom so sociálne znevýhodneného prostredia. Zabezpečuje žiakom výchovu v oblasti diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie. Podáva žiakom maturitných ročníkov aktuálne informácie s prehľadom možnosti štúdia

na vysokých školách, nadstavbového a pomaturitného štúdia. Venuje pozornosť výchove k ľudským právam v triedach a v škole so zámerom podporiť hodnotu človeka. A v neposlednom rade poskytuje metodickú pomoc žiakom pri vyplňovaní prihlášok na vysokú školu

Poskytuje poradenstvo konfliktných alebo iných mimoriadnych situácii v triedach, zabezpečovať spoluprácu CPPPaP a policajným zborom. Priebežne eviduje neúčasť žiakov na vyučovaní a spolupracuje s triednymi učiteľmi. Poskytuje pomoc pri príprave výchovných besied so žiakmi.

Sprostredkováva pedagogické, psychologické, sociálne, psychoterapeutické, reedukačné služby na požiadanie rodičov. Informuje rodičov o preventívnych aktivitách školy a o možnostiach pomoci ohrozeným deťom.

V spolupráci s triednymi učiteľmi pripravuje podklady pre odborné psychologické a špeciálno-pedagogické vyšetrenia žiakov. Podľa potreby konzultuje závery a odporúčania zo psychologických a špeciálno-pedagogických vyšetrení žiakov s odbornými zamestnancami Centra poradenstva a prevencie a zúčastňuje sa na odborných poradách.

Obrázok 1: Výchovný poradca a jeho úlohy k jednotlivým subjektom
Zdroj: vlastné spracovanie

3 Viacúrovňový model bezpečnosti strednej školy a postavenie výchovného poradcu

Bezpečné školské prostredie je v súčasnosti chápané ako viacrozmerný konštrukt, v ktorom sa prepája fyzická, socio-emocionálna a digitálna dimenzia bezpečnosti. V stredoškolskom prostredí už nejde iba o ochranu pred fyzickým ohrozením, ale aj o kvalitu vzťahov, jasnosť pravidiel, predvídateľnosť reakcií školy a schopnosť predchádzať rizikám, ktoré vznikajú v online priestore. Takto chápaná bezpečnosť vytvára rámec pre výchovno-vzdelávací proces, v ktorom môže škola nielen reagovať na incidenty, ale systematicky budovať odolnosť žiakov aj zamestnancov školy (Emmerová, 2024; Bierecki et al., 2025; Jakabová et al., 2025).

3.1 Viacúrovňové preventívne a intervenčné pôsobenie výchovného poradcu pri problémovom správaní žiakov

Funkčnosť školského bezpečnostného modelu je úzko spätá aj s tým, ako žiaci vnímajú legitimitu školských pravidiel a disciplíny. Pravidlá, ktoré sú zrozumiteľné, spravodlivé, hodnotovo ukotvené a dôsledne uplatňované, nevystupujú len ako formálny nástroj kontroly, ale aj ako prostriedok morálnej orientácie žiakov v školskom prostredí. Práve prepojenie regulačnej a morálnej funkcie pravidiel posilňuje vnútorné prijatie noriem správania a znižuje pravdepodobnosť, že disciplína bude žiakmi vnímaná iba ako vonkajší tlak alebo represia (Porubčanová et al., 2026).

Univerzálna úroveň viacúrovňového modelu je určená všetkým žiakom školy a jej cieľom je vytvárať jasný hodnotový a pravidlový rámec bezpečného školského prostredia. Zahŕňa systematickú prácu s triednymi pravidlami, prevenciu šikanovania, rozvoj sociálnych a komunikačných zručností, posilňovanie rešpektujúcej klímy a podporu participácie žiakov na živote školy. Výskumné zistenia ukazujú, že školy s vyššou mierou participácie, pozitívny prístup v edukácii (Olejníkova et al., 2025) vedie k nižšiemu výskytu agresívneho správania aj kyberšikanovania (Wysocka, 2020).

Na tejto úrovni zohráva výchovný poradca dôležitú koordinačnú a metodickú úlohu. Spolupracuje s vedením školy, triednymi učiteľmi a školským podporným tímom pri nastavovaní preventívnych aktivít, pri mapovaní rizikových javov a pri tvorbe jednotného postupu školy voči porušovaniu pravidiel. Zároveň sprostredkúva informácie rodičom, pripravuje prednášky, besedy a preventívne programy a napomáha tomu, aby sa prevencia nestala formálnou aktivitou, ale prirodzenou súčasťou kultúry školy (Hanuliaková, 2021; OECD, 2023).

Cielená úroveň sa zameriava na skupiny žiakov alebo triedy, u ktorých sa začínajú objavovať zvýšené riziká, napríklad opakované konflikty, slabá súdržnosť triedy, zhoršujúca sa disciplína alebo prvé prejavy sociálneho vylučovania. V tomto štádiu je úlohou školy zachytiť signály skôr, než prerastú do závažných incidentov. Výchovný poradca na tejto úrovni identifikuje ohrozené skupiny, koordinuje cielené preventívne programy, spolupracuje s triednym učiteľom a podľa potreby prepája školu s poradenskými zariadeniami a odborníkmi z praxe.

Indikovaná úroveň je určená pre žiakov s výrazným alebo opakovaným problémovým správaním, pri ktorých už nestačia všeobecné ani skupinové intervencie. Ide o prípady agresie, šikanovania, závažného záškoláctva, návykového správania, sebapoškodzovania alebo ohrozenia spolužiakov a učiteľov. V týchto situáciách výchovný poradca vstupuje do procesu ako koordinátor individuálnej pomoci: vedie rozhovory so žiakom a rodičmi, sprostredkúva odborné vyšetrenie, spolupracuje so školským psychológom, špeciálnym pedagógom, poradenským zariadením a v odôvodnených prípadoch

aj s ďalšími inštitúciami. Zmyslom takejto intervencie nie je len zvládnutie incidentu, ale aj obnova bezpečia v triede a zníženie pravdepodobnosti opakovania rizikového správania (Jakabová et al., 2025; Emmerová, 2024).

3.2 Digitálna dimenzia bezpečnosti a nové nároky na poradenskú prax

Súčasná škola čelí aj rizikám, ktoré vznikajú mimo fyzického priestoru triedy, no významne zasahujú do školského života. Kyberšikanovanie, online obťažovanie, zdieľanie nevhodného obsahu, manipulácia prostredníctvom sociálnych sietí či nadmerné ponorenie do virtuálneho prostredia môžu zvyšovať impulzivitu, sociálnu izoláciu, konfliktnosť aj psychickú záťaž žiakov. Digitálna bezpečnosť sa preto stáva integrálnou súčasťou bezpečného školského prostredia a vyžaduje kooperáciu pedagógov, poradenských pracovníkov i rodičov (Bierecki et al., 2025; Jakabová et al., 2025).

Výchovný poradca v tejto oblasti plní dôležitú mediačnú a edukačnú funkciu. Pomáha žiakom aj rodičom pomenovať rizikové formy online správania, podporuje bezpečné používanie digitálnych technológií, participuje na prevencii kyberšikanovania a upozorňuje na prepojenosť digitálnych rizík s psychickou pohodou a školskou úspešnosťou žiaka. Práve tu sa ukazuje, že moderné chápanie školskej bezpečnosti musí byť viacúrovňové a interdisciplinárne: problémové správanie žiakov nemožno účinne riešiť bez prepájania výchovného poradenstva, práce s triednou klímou, rodinou a bezpečnostnými pravidlami školy (Bierecki et al., 2025; OECD, 2023).

Záver

Problémové správanie ako aj poruchy správania detí a mládeže je potrebné vnímať systematicky v úzkej spojitosti s ich vekom, životnou situáciou, rodinným zázemím, zdravotným stavom a sociálnym prostredím, v ktorom sa pohybujú. V každodennom živote školy sa stretávame s rôznymi formami nevhodného správania, od vyrušovania na hodinách, vulgarizmov, záškoláctva a šikanovania až po agresivitu, sebapoškodzovanie či iné závažné formy ohrozenia. Tieto javy nemožno chápať iba ako individuálne zlyhanie žiaka, ale aj ako prejav oslabenej bezpečnosti školského prostredia. Práve preto je potrebné, aby škola reagovala nielen disciplinárne, ale aj preventívne, poradensky a podporne.

Viacúrovňový model bezpečnosti strednej školy ponúka funkčný rámec, v ktorom možno problémové správanie žiakov uchopiť na univerzálnej, cielenej aj indikovanej úrovni. V tomto modeli nadobúda výchovný poradca osobitné postavenie, pretože spája preventívnu prácu školy, metodickú podporu učiteľov, komunikáciu s rodinou a sprostredkovanie odbornej pomoci. Jeho úloha tak presahuje rámec administratívneho poradenstva

a stáva sa dôležitou súčasťou budovania bezpečnej, psychologicky stabilnej a digitálne zodpovednej školy. Efektívne riešenie problémového správania si preto vyžaduje nielen dobrú vôľu pedagógov, ale aj systémové prepojenie školy, poradenských služieb a rodinného prostredia, ktoré umožní včasnú identifikáciu rizík, koordinovanú intervenciu a dlhodobejšiu stabilizáciu správania žiaka.

Bibliografia

Bellová, S. (2024). Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: Výskyt, prevencia a prístupy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok, 23*(3), 98–105. https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105

Benická, J. (2014). *Výchovné poradenstvo*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-805-9.

Bierecki, D., Karpiuk, M., Kelemen, M., & Prylipko, S. (2025). The impact of digital transformation on cybersecurity in Poland, Slovakia, and Ukraine. *Prawo i Więź, 59*(6), 474–495. https://doi.org/10.36128/c2xvy848

Boniel-Nissim, M., et al. (2024). *Focus on adolescent health and well-being: Findings from the 2021/2022 HBSC survey. Volume 6: Teens, screens and mental health*. WHO Regional Office for Europe. https://www.who.int

Borecka-Biernat, D. (2022). *Bezpieczna szkoła: Uwarunkowania i perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. ISBN 978-83-229-3783-9.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.

Džavoronková, T. (2022). *Problémové správanie žiakov na školách z pohľadu učiteľov* [Bakalárska práca, Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied].

Emmerová, I. (2024). Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok, 23*(3), 19–25. https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25

Emmerová, I., Jablonský, T., & Blažič, M. (2023). Aggresive behaviour of pupils towards teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 38*(1), 63–75. https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5

Exelmans, L., & Van den Bulck, J. (2015). Sleep, sensitization and television viewing among adolescents: A longitudinal study. *Journal of Sleep Research, 24*(3), 262–270.

Gentile, D. A., et al. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics, 127*(2), 319–329. https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353

Geršicová, Z., & Porubčanová, D. (2020). *Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí stredných odborných škôl*. Vysoká škola DTI.

Guo, L., et al. (2018). Association between problematic Internet use, sleep disturbance, and suicidal behavior in Chinese adolescents. *Journal of Behavioral Addictions, 7*(4), 965–975. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.115

Hanuliaková, J. (2021). *Pregraduálna didaktická príprava budúcich učiteľov na prácu s pravidlami v edukačnom prostredí*. Nová Forma. ISBN 978-80-89480-48-7.

Horňák, L. (2014). *Problémové správanie a jeho pedagogické riešenie*. Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0013-2.

Jakabová, S., Porubčanová, D., & Gawrych, R. (2025). A multi-tier model of school safety in secondary education. *Revue Internationale des Sciences Humaines et Naturelles, 15*(4), 53–75. https://doi.org/10.59505/IRHNS.22352007.2025.4.04

Kafka, J. (2015). *Správanie (chcenie) človeka a poruchy správania*. EQUILIBRIA. ISBN 978-80-8143-162-3.

Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (2. vyd.). Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

Lone, I., & Kuginytė-Arlauskienė, I. (2018). Manifestations of problematic student behaviour in Norwegian schools: Individual and inclusive education system perspective. *Pedagogika, 129*(1), 206–219. https://doi.org/10.15823/p.2018.14

Männikkö, N., Billieux, J., & Kääriäinen, M. (2015). Problematic digital gaming behavior and its relation to the psychological, social and physical health of Finnish adolescents and young adults. *Journal of Behavioral Addictions, 4*(4), 281–288. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.040

McGrath, D. S., Neilson, T., Lee, K., Rash, C. L., & Rad, M. (2018). Associations between the HEXACO model of personality and gambling involvement, motivations to gamble, and gambling severity in young adult gamblers. *Journal of Behavioral Addictions, 7*(2), 392–400. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.29

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Olejníková, A., Porubčanová, D., Bočková, K., & Hanuliaková, J. (2025). Positive Psychology in Slovak Schools: The Path to Wellbeing. *Journal of Ecohumanism, 4*(1), 2244–2271. https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6046

Petrek, J., & Martanová, R. (2020). Příčiny a faktory vzniku problémového chování u žáků na základní škole. *Pedagogika, 70*(1), 112–134.

Porubčanová, D., Frączewska-Wójt, K., Hargaš, B., & Ivaničová, E. (2026). Teacher professional preparation under conditions of transformational change. In *Humanitné a spoločenské vedy v pregraduálnom vzdelávaní* (2/2026, pp. 82–95). Z-F Lingua. ISBN 978-80-8177-120-0.

Porubčanová, D., Gawrych, R., & Szablewska, M. (2026). Legitimita pravidiel, regulácia správania a disciplína na stredných školách / The legitimacy of rules, behavioral regulation, and discipline in secondary schools. In *Humanitné a spoločenské vedy v pregraduálnom vzdelávaní* (2/2026, pp. 13–27). Z-F Lingua. ISBN 978-80-8177-120-0.

Sappenfield, O., Alberto, C., Minnaert, J., Donney, J., Lebrun-Harris, L., & Ghandour, R. (2024, October). Adolescent mental and behavioral health, 2023. In *National Survey of Children's Health Data Briefs*. Health Resources and Services Administration. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39475513/

Valihorová, M. (2011). *Psychológia výchovy: Všeobecné otázky psychológie výchovy (1. časť)*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0243-8.

Wysocka, E. (2020). *Kompetencje społeczne młodzieży a klimat szkoły*. University of Silesia Press. ISBN 978-83-226-3843-9.

Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S., Tang, T.-C., & Ko, C.-H. (2009). The association between adult ADHD symptoms and internet addiction among college students: The gender difference. *CyberPsychology & Behavior, 12*(2), 187–191. https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0113

Žoldák, P. (2020). *Problémové správanie žiakov na vybranej strednej odbornej škole* [Záverečná práca DPŠ, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre].

Internetové zdroje

https://www.minedu.sk/vychovne-poradenstvo/
https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/
https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/

PaedDr. Marta Bednárová
Katedra didaktiky odborných predmetov
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
bednarova@dti.sk

Ing. Oľga Ilenčíková
Katedra didaktiky odborných predmetov
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
ilencikova@dti.sk

PaedDr. Silvia Jakabová, PhD.
Katedra didaktiky odborných predmetov
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
jakabova@dti.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.68-81

Filozoficko-pedagogické východiská diela „Levana alebo o náuke o výchove“ od Jeana Paula v historickom kontexte

Philosophical and Pedagogical Foundations of the Work “Levana, or The Doctrine of Education” by Jean Paul in its Historical Context

Miroslav Gejdoš, Dominika Pažítková

Abstract

This study focuses on the analysis of the philosophical and pedagogical foundations of the work “Levana oder Erziehlehre” (1807) by German author Jean Paul (Johann Paul Friedrich Richter) in the context of German idealism and the humanistic pedagogical tradition at the turn of the 18th and 19th centuries. Levana is interpreted as a unique contribution to the philosophy of education, which goes beyond the framework of normative pedagogy and understands education as a process of humanization in the unity of reason, emotion, and imagination. The study shows that Jean Paul rejects the reductionist conception of education as a technical discipline and instead conceives it as a creative and dialogical process between freedom and discipline, nature and culture. Special attention is paid to the intellectual context of the work's creation, especially its relationship to the ideas of Kant, Herder, Fichte, Rousseau, Pestalozzi, and the Pietist tradition. Levana is interpreted as a synthesis of moral, aesthetic, and anthropological reflection that anticipates the modern interdisciplinary understanding of pedagogy. The aim of the study is to show that Jean Paul's philosophy of education represents a significant, though often marginalized, chapter in the history of European pedagogical thought.

Keywords: Jean Paul. Levan. Upbringing. Education. Pedagogy.

Úvod

Dielo *Levana oder Erziehlehre* (1807) predstavuje príspevok k filozofii výchovy na prelome 18. a 19. storočia. Autor, Jean Paul (vlastným menom Johann Paul Friedrich Richter, 1763 – 1825), je známy predovšetkým ako spisovateľ, satirik a estetik, no jeho pedagogické myslenie tvorí organickú súčasť jeho filozofickej antropológie a morálnej filozofie. V diele *Levana* sa spája literárny talent s hlbokou reflexiou výchovy ako procesu formovania

človeka v jednote rozumu, citu a fantázie. Jean Paul pristupuje k výchove nie ako k technickej disciplíne, ale ako k filozofickému problému, ktorý sa dotýka samej podstaty ľudskej existencie. Dieťa podľa neho nie je „nepopísaný list", ktorý má byť vyplnený autoritatívnym učiteľom, ale živá bytosť s vnútorným princípom rastu, ktorého úlohou vychovávateľ nie je zlomiť, ale nasmerovať (Paul, 1975). Výchova sa preto stáva procesom dialógu medzi slobodou a disciplínou, medzi morálnou formáciou a estetickým rozvojom osobnosti. Už samotný názov *Levana* odkazuje na rímsku bohyňu, ktorá symbolicky dvíhala novorodenca zo zeme – gesto prijatia do ľudskej komunity. Jean Paul tak metaforicky vyjadruje, že výchova nie je len kultúrnou inštitúciou, ale rituálom humanizácie, ktorým sa človek stáva členom duchovného spoločenstva ľudstva (Schings, 1991).

Cieľom tejto štúdie je analyzovať filozoficko-pedagogické východiská Jean Paulovej *Levany* v kontexte nemeckého idealizmu a humanistickej pedagogickej tradície. Osobitná pozornosť sa venuje historickému rámcu vzniku diela – obdobiu, keď sa nemecké myslenie po Kantovi, Herderovi a Fichtem snažilo formulovať novú predstavu o výchove človeka ako slobodnej a tvorivej bytosti.

Metodologické východiská

Metodologicky sa štúdia opiera o filozoficko-hermeneutickú analýzu textu, ktorá umožňuje interpretovať Levanu nielen ako historický pedagogický dokument, ale ako filozofický text s vlastnou vnútornou logikou a významovou štruktúrou. Základným prístupom je interpretatívna hermeneutika, zameraná na porozumenie významu kľúčových pojmov (výchova, sloboda, prirodzenosť, estetika, duchovný rozmer človeka) v ich dobovom i systematickom kontexte. Štúdia využíva aj kontextuálnu metódu dejín filozofie, prostredníctvom ktorej je Jean Paulovo pedagogické myslenie zasadené do širšieho rámca nemeckého idealizmu, humanizmu a raného romantizmu. Porovnávacia analýza s dielami Rousseaua, Pestalozziho, Schillera, Kanta a Herbarta slúži na identifikáciu špecifickosti Jean Paulovej pozície a jej odlišnosti od systematickej pedagogiky i čisto literárneho diskurzu. Dôležitým metodologickým prvkom je interdisciplinárny prístup, ktorý prepája filozofiu výchovy s estetikou, filozofickou antropológiou a literárnou teóriou. Literárna forma Levany je analyzovaná nie ako sekundárny aspekt, ale ako integrálna súčasť autorovej pedagogickej koncepcie. Metodologickým východiskom je predpoklad jednoty formy a obsahu: spôsob, akým Jean Paul o výchove píše, je sám výrazom jeho chápania výchovy ako tvorivého a neuzavretého procesu.

Metodológia štúdie snaží o ne-redukcionistické čítanie Levany, ktoré rešpektuje jej filozofickú, pedagogickú aj literárnu povahu a umožňuje pochopiť Jean Paulovu filozofiu výchovy ako originálny príspevok k formovaniu moderného chápania človeka a kultúry.

Historický a intelektuálny kontext

Výchovná teória konca 18. storočia bola v Nemecku úzko spätá s filozofickými diskusiami o povahe rozumu, slobody a morálky. Kantovo chápanie autonómie subjektu, Herderov organický pohľad na kultúrny vývin ľudstva a Fichteho dôraz na sebaurčenie ducha vytvorili pôdu, na ktorej sa mohla rozvíjať nová koncepcia výchovy ako sebarealizácie človeka prostredníctvom kultúry (Kant, 1803).

Jean Paul vyrastal v tomto intelektuálnom prostredí, no nikdy sa nestal dogmatickým filozofom. Jeho myslenie je „filozofické“ v zmysle hlbokej reflexie skúsenosti, nie systematickej špekulácie. Od Kantovho racionalizmu sa odlišuje tým, že dáva prednosť citu a imaginácii ako základným silám ľudskej formácie.

Výchova je podľa neho nielen morálnym, ale aj estetickým procesom – procesom, v ktorom sa dieťa učí rozumieť svetu prostredníctvom krásy a humoru. Jean Paul tak predznamenáva niektoré neskoršie romantické a humanistické predstavy o výchove, ktoré nachádzame napríklad u Friedricha Schillera v jeho *Listoch o estetickej výchove človeka* (1795) (Schiller, 1967). Jean Paul nebol izolovaný mysliteľ; jeho *Levana* je v mnohom dialógom s dielom Jeana-Jacquesa Rousseaua, predovšetkým s jeho *Émile ou de l’éducation* (1762). Rousseau odmietol scholastickú výchovu a zdôraznil návrat k prirodzenosti, k rozvoju dieťaťa podľa zákonov vlastného rastu. Jean Paul túto myšlienku prebral, no zároveň ju modifikoval – upozornil, že čistá prirodzenosť bez morálneho a kultúrneho rámca nemôže viesť k úplnému človeku (Rousseau, 1969). Podobne ako Rousseau, aj Jean Paul vidí výchovu ako cestu k slobode, no túto slobodu chápe nie ako „oslobodenie od spoločnosti“, ale ako vstup do duchovného spoločenstva ľudstva. Výchova podľa neho neformuje len jednotlivca, ale aj kultúrnu kontinuitu – prenáša hodnoty, jazyk a symbolické poriadky, ktoré umožňujú človeku orientovať sa vo svete. Z pedagogických mysliteľov mal na Jeana Paula silný vplyv aj Johann Heinrich Pestalozzi, ktorého dielo *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801) zdôrazňuje význam lásky, domácej atmosféry a prirodzeného učenia. Jean Paul tieto myšlienky rozvinul vo svojej koncepcii „výchovného taktu“ – schopnosti vychovávateľa porozumieť individuálnej psychológii dieťaťa (Pestalozzi, 1801). Jean Paulovo pedagogické myslenie nadväzuje aj na nemecký pietizmus, ktorý zdôrazňoval vnútornú reformu človeka prostredníctvom viery, sebazapierania a lásky. Napriek tomu, že Jean Paul sa dištancoval od dogmatického kresťanstva, zachoval z pietizmu presvedčenie, že výchova má duchovný rozmer – že cieľom nie je len rozvoj rozumu, ale aj formovanie morálneho charakteru (Herder, 1784).

Tento duchovný rozmer je však u neho reinterpretovaný humanisticky: človek má rozvíjať svoje božské jadro nie prostredníctvom poslušnosti, ale prostredníctvom tvorivej činnosti. V tom sa približuje k Herderovej predstave človeka ako „bytosti určené k tvoreniu“, ktorá sa realizuje v dejinách a kultúre.

Jean Paul vytvára syntézu medzi pietistickým morálnym ideálom a humanistickým dôrazom na kultúru a estetiku. Táto syntéza tvorí základ jeho *Levany*, ktorá odmieta redukcionizmus osvietenského racionalizmu a zároveň sa dištancuje od iracionalizmu romantizmu.

Začiatkom 19. storočia sa v Nemecku objavuje silný záujem o pedagogické reformy. Vznikajú nové školské systémy, formujú sa univerzitné koncepcie (Humboldt), a výchova sa začína chápať ako štátna, ale zároveň kultúrna úloha. V tomto prostredí sa Jean Paul stavia na pomedzí: nie je reformátorom v inštitucionálnom zmysle, ale morálnym a kultúrnym vizionárom. Jeho *Levana* bola písaná v čase, keď sa nemecká spoločnosť spamätávala z napoleonských vojen a hľadala nové duchovné základy. Výchova mala byť podľa Jeana Paula prostriedkom obnovy národa „nie z vonkajších zákonov, ale z vnútorného ducha“ (Schings, 1991). Tento apel na vnútorné formovanie človeka je kľúčovým znakom jeho filozofie výchovy – človek sa musí stať slobodným nie prostredníctvom moci, ale prostredníctvom kultúrnej sebavýchovy. Jean Paulova *Levana* nie je traktát v tradičnom zmysle slova; ide o dielo, ktoré spája filozofickú úvahu s literárnym štýlom. Autor využíva aforizmy, humor a poetické obrazy, čím vytvára text, ktorý je zároveň filozofickým manifestom i literárnym experimentom. Tým sa odlišuje od súdobých systematických pedagógov ako Herbart, ktorého *Allgemeine Pädagogik* (1806) predstavuje začiatok vedeckej pedagogiky (Herbart, 1806). Jean Paulov štýl v *Levane* má však svoje teoretické opodstatnenie: forma zodpovedá obsahu. Výchova je pre neho tvorivý akt – preto aj dielo o výchove musí byť tvorivé. Jazyk, humor a metafora sú prostriedkami, ktorými sa vyjadruje hlboká pravda o človeku.

Levana je teda nielen pedagogickým spisom, ale aj filozofickým gestom: pokusom o prekonanie hraníc medzi vedou, umením a životom. Jean Paul tak anticipuje moderné chápanie pedagogiky ako interdisciplinárnej oblasti, ktorá spája filozofiu, psychológiu, estetiku a kultúru.

Filozoficko-pedagogické východiská „Levany“

Jean Paul vo svojom diele *Levana oder Erziehlehre* predstavil koncepciu výchovy, ktorá sa radikálne odlišuje od dobových racionalistických systémov. Výchova podľa neho nie je len sprostredkovaním poznania, ale procesom formovania celistvého človeka, v ktorom sa spájajú rozum, cit, morálka a estetika do organickej jednoty.

Výchova má viesť k rozvoju vnútornej slobody – slobody, ktorá nie je svojvôľou, ale schopnosťou konať podľa morálneho a estetického zákona vnútri človeka. Jean Paul chápe túto slobodu ako výsledok harmonického rozvoja všetkých síl ľudskej osobnosti. Preto je úlohou pedagóga rozvíjať nielen intelekt, ale aj cit a fantáziu, ktoré spolu tvoria základ morálnej integrity (Paul, 1975). Jean Paul odmieta čisto inštruktívny model vzdelávania,

ktorý by redukoval dieťa na pasívneho prijímateľa poznatkov. Dieťa vníma ako autonómnu duchovnú bytosť, ktorá má v sebe zárodok rozumu i morálneho cítenia. Úlohou výchovy je umožniť, aby sa tento zárodok rozvinul prirodzenou cestou – nie násilím, ale prostredníctvom „vedeného rastu“ (Paul, 1975, s. 44-45). Táto myšlienka má hlboké filozofické pozadie. Jean Paul nadväzuje na Herderovu organickú filozofiu človeka, podľa ktorej sa ľudská bytosť rozvíja v čase ako rastlina v prírode. Herderov koncept *Bildung* – sebaformovania prostredníctvom kultúry – je v *Levane* transformovaný do pedagogického kontextu. Jean Paul rozvíja ideu, že dieťa sa nestáva človekom prostredníctvom vonkajšieho nátlaku, ale prostredníctvom vnútorného sebazdokonaľovania, ktoré potrebuje oporu v láske a vedení učiteľa. Jedným z najoriginálnejších prvkov *Levany* je dôraz na výchovnú funkciu citu a fantázie. Jean Paul tvrdí, že „rozum je neskoré dieťa výchovy“ a že „bez citu sa človek nenaučí ani milovať pravdu“ (Herder, 1784, s. 98-102). V jeho pedagogike je cit rovnocennou zložkou výchovného procesu; rozum bez citu vedie k chladnému intelektualizmu, zatiaľ čo cit bez rozumu k sentimentalizmu.

Fantázia, ktorú mnohí osvietenskí pedagógovia považovali za nebezpečnú, je podľa Jeana Paula základnou tvorivou silou duše. Umožňuje dieťaťu nielen chápať svet, ale aj ho premeniť prostredníctvom tvorby. Fantázia nie je únikom z reality, ale nástrojom jej prehlbovania – učí dieťa vidieť svet v súvislostiach a hľadať v ňom duchovný zmysel (Herder, 1784, s. 61-62).

Humor, ktorým je celé Jean Paulovo dielo presýtené, má podľa autora pedagogickú hodnotu. Nie je to len forma zábavy, ale spôsob, ako zmierniť napätie medzi ideálom a realitou. Humor učí pokore, ale aj tvorivému odstupu od vlastných chýb. Jean Paul tvrdí, že „bez humoru sa výchova zmení na tyraniu a učenie na mučenie“ (Herder, 1784, s. 70).

Tento prístup anticipuje moderné chápanie pedagogiky ako umeleckého a empatického povolania, ktoré sa opiera o emocionálnu inteligenciu a estetické cítenie. Jean Paul predbehol svoju dobu tým, že intuitívne pochopil potrebu emocionálnej rovnováhy vo výchovnom procese – potrebu, ktorú psychológia a pedagogika 20. storočia (napr. Carl Rogers či Rudolf Steiner) systematicky rozvinuli.

Jean Paul považuje každé dieťa za neopakovateľnú osobnosť, ktorej duševný vývoj nemožno riadiť jednotným systémom. V *Levane* preto odmieta uniformitu školských metód a vyzýva učiteľov, aby rozvíjali pedagogický takt – schopnosť vnímať individuálne potreby a reagovať na ne s láskou a rozvahou (Schings, 1991).

„Takt“ nie je metóda, ale postoj. Vyžaduje, aby vychovávateľ rozumel nielen teórii, ale aj človeku – aby vedel „kedy mlčať, kedy sa usmiať a kedy viesť“ (Paul, 1975, s. 74). Jean Paul tým anticipuje moderný dôraz na individualizáciu a personalizáciu vo výchove.

Súčasťou tohto taktu je aj schopnosť empatie. Jean Paul zdôrazňuje, že vychovávateľ má vstúpiť do sveta dieťaťa, ak chce, aby dieťa vstúpilo

do sveta dospelých. Takto chápaný vzťah učiteľa a žiaka nie je hierarchický, ale dialógový – blízky neskoršej filozofii dialógu (Buber, Gadamer).

Výchova podľa Jeana Paula má hlboký etický cieľ: formovanie charakteru. Rozum, cit a fantázia sú prostriedkami, ktorými človek dosahuje morálnu zrelosť. Morálka však nie je vonkajším súborom pravidiel, ale vnútornou harmóniou duše, ktorá sa učí konať dobro spontánne, nie z donútenia. Jean Paul v tomto smere nadväzuje na Kantovu morálnu filozofiu, no dopĺňa ju o emocionálny rozmer. Kým Kant zdôrazňuje autonómiu morálneho zákona, Jean Paul pridáva myšlienku, že morálne cítenie sa formuje prostredníctvom lásky. Výchova má preto pestovať nielen poznanie dobra, ale aj schopnosť „cítiť dobro“ (Paul, 1975, s. 61-62). Pre Jeana Paula je charakter dieťaťa výsledkom dlhodobého procesu, v ktorom sa spája disciplína s vnútornou motiváciou. Výchova k cnosti nie je potláčaním vášní, ale ich kultiváciou – premenou inštinktov na tvorivú silu. Tým sa Jean Paul priblížil k aristotelovskej predstave výchovy ako „umenia formovať náklonnosti“. Napriek tomu, že Jean Paul sa dištancoval od dogmatického kresťanstva, jeho pedagogika má náboženský základ v zmysle duchovného humanizmu. Výchova má viesť dieťa k uvedomeniu, že je súčasťou väčšieho celku – vesmíru, ľudstva, duchovného poriadku.

Boh v *Levane* nie je teologickým pojmom, ale symbolom mravného a estetického ideálu, ktorý sa zjavuje v kráse, dobrote a tvorivosti. Dieťa sa učí rozpoznávať božské v každodennom živote, v láske, prírode a umení (Paul, 1975, s. 70). Jean Paul tvrdí, že „výchova bez viery v ideál sa zmení na cvičenie zvierat“ – preto musí výchova obsahovať transcendentný rozmer, ktorý presahuje materiálny svet. Tento duchovný aspekt nie je cirkevný, ale univerzálny: predstavuje vieru v zmysel ľudskej existencie.

Estetika v *Levane* neplní len doplnkovú funkciu; je jadrom celého výchovného systému. Jean Paul chápe krásu ako most medzi rozumom a citom, ako syntézu, ktorá človeka učí harmónii. Výchova prostredníctvom umenia a estetického prežívania má podľa neho schopnosť formovať morálnu vnímavosť.

Schillerova koncepcia estetickej výchovy, ktorá bola v čase vzniku *Levany* už známa, mala na Jeana Paula nepochybný vplyv, no jeho prístup je menej filozofický a viac existenciálny. Estetika u neho nie je teóriou krásy, ale životnou praxou – schopnosťou vnímať krásu ako morálny poriadok sveta (Schings, 1991). Jean Paul považuje umenie, literatúru a poéziu za nevyhnutnú súčasť výchovy, pretože rozvíjajú predstavivosť a cit. Výchova bez umenia podľa neho produkuje „jednostranných ľudí“ neschopných chápať komplexnosť života. Preto vyzýva učiteľov, aby sa nebáli poézie, hudby a smiechu – aby robili z učenia umenie života (Paul, 1975, s. 92-93).

Kľúčovým motívom *Levany* je napätie medzi slobodou a disciplínou. Jean Paul sa snaží nájsť rovnováhu medzi oboma pólmi – sloboda bez disciplíny vedie k chaosu, disciplína bez slobody k tyranii. Riešením je láska, ktorá ako tretí princíp spája rozum a cit. Láska nie je sentimentom, ale

výchovnou silou. Len ten, kto miluje, môže viesť; len ten, kto cíti hodnotu iného, môže ju prebudiť aj v ňom. Jean Paul tu vytvára humanistický ideál výchovného vzťahu, ktorý neskôr rozvinula reformná pedagogika 20. storočia (napr. Maria Montessori, Janusz Korczak).

Podľa Jeana Paula má byť výchova „umením láskavej prísnosti“: má viesť k slobode, ale nechať hranice, ktoré umožňujú rozvoj. Výchova nie je boj medzi učiteľom a dieťaťom, ale spoločná cesta k duchovnej dospelosti (Paul, 1975, s. 100).

Jean Paul a humanistická tradícia výchovy

Jean Paul nadväzuje vo svojom diele *Levana oder Erziehlehre* na európsku humanistickú tradíciu, ktorej korene siahajú až k renesančnému ideálu človeka ako tvorcu vlastného osudu. V jeho chápaní je výchova procesom, prostredníctvom ktorého sa človek učí byť človekom – rozvíja svoje rozumové, citové a tvorivé schopnosti v súlade s ideálom dobra a krásy (Paul, 1975).

Jean Paul však odmieta abstraktný, univerzalistický humanizmus osvietenstva. Na rozdiel od neho kladie dôraz na konkrétnosť ľudskej existencie – na individuálne, emocionálne a duchovné prežívanie. Jeho humanizmus je „vnútorný“, založený na empatii a tvorivosti, nie na racionalistickom systéme hodnôt. V *Levane* vystupuje proti pedagogickým koncepciám, ktoré chápu dieťa ako objekt manipulácie alebo ako „malého dospelého“. Podľa neho je dieťa zárodkom ľudskosti, ktorý si vyžaduje ochranu, trpezlivosť a lásku. Výchova má preto humanistickú povahu v tom zmysle, že rozpoznáva dôstojnosť každého človeka – dokonca aj dieťaťa, ktoré ešte len vstupuje do sveta kultúry (Paul, 1975).

Jean Paul tým anticipuje moderný princíp výchovy k dôstojnosti (Erziehung zur Würde), ktorý sa v európskej pedagogike objavil až v 20. storočí. V *Levane* sa tento princíp prejavuje v dôraze na slobodu, individualitu a morálnu autonómiu. Jean Paulovo poňatie humanizmu je úzko späté s jeho antropologickým presvedčením, že človek je bytosť „na ceste k sebe“. Výchova je cestou sebazdokonaľovania – Bildung – ktorou sa človek premieňa z prirodzenej bytosti na duchovnú osobnosť. Tento proces je nekonečný a neuzatvára sa ani v dospelosti.

V *Levane* nachádzame výrok, že „výchova je pokračovaním stvorenia“ – človek je spoluúčastníkom Božieho diela tým, že tvorí sám seba (Paul, 1975, s. 110). Tento výrok odhaľuje hlboké prepojenie medzi humanizmom a teologickou dimenziou Jean Paulovej filozofie. Človek nie je hotový produkt, ale bytostne otvorený – určený na rozvoj a tvorbu.

Humanizmus u Jeana Paula teda nie je statickým ideálom, ale dynamickým procesom. Výchova sa chápe ako forma duchovného pohybu,

ako ustavičné smerovanie k vyššej harmónii. Tento pohyb sa odohráva prostredníctvom jazyka, umenia, výchovy a práce na sebe.

Jean Paul v tomto ohľade nadväzuje na Herdera, ktorý tvrdil, že dejiny sú „výchovou ľudstva“ (Herder, 1784, s. 123). Herderova idea, že jednotlivé kultúry sú rôznymi cestami k ľudskosti, sa v *Levane* premieta do pedagogického kontextu: každé dieťa je svojím spôsobom malým „ľudstvom“, ktoré prechádza vlastným dejinným vývojom.

Jean Paul zdieľa s Johannom Heinrichom Pestalozzim presvedčenie, že výchova musí byť zakorenená v láske. Oboch spája odmietnutie autoritárskeho modelu a dôraz na rozvoj srdca a charakteru. Pestalozziho známa formula „hlava, srdce a ruka“ má v Jean Paulovej pedagogike svoju obdobu – rozum, cit a tvorivosť ako tri piliere celistvého rozvoja (Pestalozzi, 1801, s. 84).

Avšak Jean Paul ide ďalej než Pestalozzi: pre neho výchova nie je len praktickým procesom, ale aj filozofickým aktom, v ktorom sa odráža povaha ľudskej existencie. Pestalozzi je viac empirický reformátor, Jean Paul viac idealistický mysliteľ. V tomto zmysle predstavuje spojnicu medzi pedagogickou praxou a filozofiou ducha, jeho myslenie sa zreteľne odlišuje od Johanna Friedricha Herbarta, ktorého *Allgemeine Pädagogik* (1806) sa pokúša o systematickú teóriu výchovy založenú na psychológii a logike (Herbart, 1806). Jean Paul odmieta redukciu výchovy na vedecký systém – podľa neho je výchova umením, nie technikou. Kde Herbart hľadá zákony učenia, tam Jean Paul hľadá dušu človeka. Toto rozdielne poňatie odráža aj ich vzťah k dieťaťu: zatiaľ čo Herbart vidí v dieťati predovšetkým „objekt formácie“, Jean Paul vidí partnera v duchovnom raste. Výchovný vzťah je u neho dialógom, nie experimentom.

V centre Jean Paulovej pedagogiky stojí postava učiteľa – nie ako autority, ale ako „spolutvorcu“. Učiteľ má byť prostredníkom medzi dieťaťom a svetom, „mostom“ medzi prírodou a duchom. Jean Paul tvrdí, že „učiteľ sa nesmie stať majstrom, ktorý formuje hlinu, ale slnkom, ktoré umožňuje rast“ (Paul, 1975, s. 115). Tento obraz odhaľuje hlboké humanistické chápanie učiteľského povolania. Učiteľ nemá len vyučovať, ale predovšetkým inšpirovať, prebúdzať vnútorné sily žiaka. Jeho autorita nevychádza z moci, ale z osobného príkladu, morálnej integrity a lásky k pravde. Jean Paul sa v tomto zmysle približuje k renesančnému ideálu učiteľa ako „filozofa života“ – človeka, ktorý svojím bytím svedčí o hodnote poznania a dobra. V *Levane* sa objavuje myšlienka, že „učiteľ je druhým rodičom duše“, čo vystihuje presvedčenie, že výchova je pokračovaním aktu zrodenia, tentoraz na duchovnej úrovni (Paul, 1975, s. 118). Tento pohľad má zásadný význam aj pre modernú pedagogiku, ktorá čoraz viac zdôrazňuje výchovný rozmer učiteľskej profesie. Jean Paul svojím dôrazom na morálny a estetický ideál učiteľa predbehol koncepcie, ktoré sa objavili až v 20. storočí – napríklad u Edmunda Husserla, Rudolfa Steinera či Paula Natorpa.

Jean Paul chápe výchovu predovšetkým ako individuálny proces, uvedomuje si aj jej spoločenský význam. Človek sa podľa neho stáva sebou

samým len v spoločenstve – v dialógu s inými ľuďmi a s kultúrou, ktorú spolu vytvárajú. V *Levane* nachádzame myšlienku, že „výchova jednotlivca je výchovou ľudstva v malom“ (Paul, 1975, s. 125). Tento výrok ukazuje, že Jean Paul chápe výchovu ako základ civilizačného procesu. Ak sa spoločnosť má zmeniť, musí sa zmeniť spôsob, akým vychovávame deti. Jean Paul tým nadväzuje na humanistickú tradíciu občianskej výchovy, ktorú rozvíjali už renesanční myslitelia (Erasmus Rotterdamský, Comenius). Pre neho je cieľom výchovy „občan sveta“ – človek, ktorý chápe jednotu ľudstva a cíti zodpovednosť za druhých. Zároveň však varuje pred neosobnou, kolektivistickou výchovou. Výchova má byť spoločenská, nie masová. Každý človek musí byť vychovávaný ako osobnosť, nie ako nástroj spoločenského poriadku. Tento postoj ho odlišuje od neskorších štátnych pedagogík 19. storočia, ktoré výchovu často zneužívali na ideologické účely. Jean Paul uzatvára *Levanu* presvedčením, že pravá výchova smeruje k humanite – k rozvoju všetkých síl človeka v jednote. Humanita nie je len cieľom, ale aj metódou výchovy: vychovávať možno len ľudsky. Tento princíp vyjadruje v aforizme: „Nikto nemôže učiť láske inak ako láskou.“ Tým Jean Paul sumarizuje celé svoje pedagogické myslenie: výchova je skutkom lásky, ktorý premieňa tak učiteľa, ako aj žiaka. Humanistická orientácia *Levany* robí z Jeana Paula predchodcu reformnej pedagogiky, existenciálnej pedagogiky a humanistickej psychológie. Jeho dôraz na subjektívnu skúsenosť, tvorivosť a etickú autonómiu sa stali základnými východiskami moderného pedagogického myslenia

Ohlas a recepcia „Levany“

Po vydaní v roku 1807 sa Jean Paulova *Levana oder Erziehlehre* stretla s rozporuplným prijatím. Dielo bolo pre súčasníkov ťažko zaraditeľné – nebolo ani čisto filozofickým traktátom, ani praktickou príručkou pre učiteľov. Čitatelia 19. storočia boli zvyknutí na systematické diela ako Herbartova *Allgemeine Pädagogik* alebo Pestalozziho metodické spisy, zatiaľ čo Jean Paul ponúkal filozoficko-literárny esej plný metafor, aforizmov a poetických obrazov (Paul, 1975). Odborné kruhy prijali *Levanu* s istou rezervou. Viacerí pedagógovia jej vyčítali nedostatok metodickej presnosti. Napriek tomu dielo vzbudilo veľký záujem u vzdelanej verejnosti, ktorá v ňom videla duchovný manifest humanistickej výchovy. Jean Paul sa stal symbolom pedagogického idealistu, ktorý verí v silu duše a morálneho citu.

Nemeckí romantici (napr. Friedrich de la Motte Fouqué, Novalis) oceňovali *Levanu* pre jej poetickú a duchovnú atmosféru. V nej sa podľa nich spája výchova s estetikou a náboženským cítením, čo zodpovedalo romantickej túžbe po syntéze vedy a umenia (Schings, 1991).

Z pedagogických teoretikov reagoval najvýraznejšie Johann Friedrich Herbart, ktorý Jean Paulovu *Levanu* uznával ako literárny fenomén, no kritizoval jej nedostatok systematickosti. Herbart chcel z pedagogiky vytvoriť

vedeckú disciplínu s presne definovanými pojmami a metódami, zatiaľ čo Jean Paul zostával verný svojej predstave výchovy ako umenia a morálnej praxe (Herbart, 1806).

V jednom zo svojich prednáškových cyklov Herbart poznamenal, že „výchova nemôže stáť len na pocite“, čím narážal na Jean Paulov dôraz na cit a estetiku (Herbart, 1806, s. 33). Táto polemika medzi „vedeckou“ a „umeleckou“ pedagogikou predznamenala dlhodobé napätie v dejinách pedagogického myslenia – otázku, či má byť pedagogika empirickou vedou alebo filozoficko-etickou disciplínou. Napriek Herbartovej kritike sa ukázalo, že *Levana* mala hlboký duchovný vplyv aj na tých, ktorí s ňou nesúhlasili. Herbart sám vo svojich neskorších textoch uznal, že pedagogický vzťah nie je možné pochopiť bez morálneho cítenia – čo je základná téza, ktorú Jean Paul artikuloval ako prvý (Schings, 1991).

V druhej polovici 19. storočia sa Jean Paulovo pedagogické myslenie dostalo do úzadia. Dominovali empirické prístupy, psychológia učenia a didaktické teórie. *Levana* sa čítala skôr ako literárna kuriozita než ako seriózny pedagogický text. Napriek tomu ostala inšpiračným prameňom pre viaceré humanisticky orientované pedagogické prúdy. Friedrich Fröbel, zakladateľ materských škôl, prebral z *Levany* dôraz na hru, tvorivosť a lásku ako základné princípy výchovy. Fröbelova koncepcia „výchovy prostredníctvom činnosti“ má jasné paralely s Jean Paulovým chápaním detskej fantázie (Fröbel, 1826).

Podobne aj Wilhelm von Humboldt vnímal výchovu ako rozvoj individuálnych síl v slobode. Hoci sa priamo na Jeana Paula neodvoláva, obaja zdieľajú spoločný ideál: človeka ako tvorivého a slobodného ducha, ktorý sa rozvíja prostredníctvom kultúry.

V literárnej kritike 19. storočia sa Jean Paul stal symbolom spisovateľa výchovy (Erzieher der Seele). Goethe a Schiller síce jeho štýl nepokladali za dokonalý, ale uznávali morálny patos jeho myšlienok (Vorländer, 1923).

Zásadný obrat v recepcii nastal až v 20. storočí, keď sa v rámci reformnej pedagogiky (Reformpädagogik) objavila potreba obnoviť humanistické a tvorivé aspekty výchovy. Myslitelia ako Rudolf Steiner, Maria Montessori, Georg Kerschensteiner či Peter Petersen znovu objavili Jean Paulovu ideu, že výchova je umením lásky a tvorivosti.

Steiner, zakladateľ waldorfskej pedagogiky, priamo cituje Jean Paula ako „jedného z najjemnejších pozorovateľov detskej duše“ (Steiner, 1919, s. 21). Podobne Montessori vo svojich textoch zdôrazňuje potrebu rešpektovať individuálny rytmus dieťaťa – čo je zásada, ktorú Jean Paul formuloval už v roku 1807 ako „pedagogický takt“.

V medzivojnovom období sa o Jeana Paula zaujímali aj nemeckí existenciálni filozofi, predovšetkým Karl Jaspers a Martin Buber. Obaja v jeho chápaní vzťahu medzi učiteľom a žiakom videli predobraz dialógovej filozofie. Buberova téza „výchova je stretnutím Ja a Ty“ má svoj hlboký predobraz v Jean Paulovom presvedčení, že vychovávateľ sa musí „stať dušou druhého“ (Buber, 1947, s. 54).

Moderná humanistická pedagogika (20. – 21. storočie) opäť ocenila Jean Paulov dôraz na subjektívny rozmer výchovy. Psychológovia ako Carl Rogers, Abraham Maslow či Erich Fromm rozvíjajú myšlienky, ktoré možno spätne čítať ako pokračovanie *Levany*: človek sa rozvíja len v prostredí empatie, autenticity a dôvery.

Jean Paul by bol podľa dnešných kritérií „humanistický psychológ v literárnom odeve“ – autor, ktorý pochopil, že duša dieťaťa sa nedá modelovať, ale iba sprevádzať. Jeho pojem „výchovný takt“ predznamenal súčasný koncept reflexívneho praktika (Schön, 1983), ktorý kladie dôraz na schopnosť učiteľa reagovať tvorivo na konkrétne situácie.

V súčasných nemeckých a rakúskych pedagogických programoch sa Jean Paul opäť objavuje ako súčasť dejín pedagogiky. Moderné výskumy (Schings, Bohnenkamp, Schmid) zdôrazňujú, že *Levana* nie je len historickým dokumentom, ale aj živou filozofiou výchovy, ktorá ponúka alternatívu k technokratickým modelom vzdelávania (Bohnenkamp, 2007).

Aj v slovenskom a stredoeurópskom prostredí má Jean Paulov prístup svoj ohlas. Už v 19. storočí sa jeho myšlienky sprostredkovane šírili prostredníctvom nemeckých a českých pedagógov. Ján Amos Komenský, hoci žil o dve storočia skôr, predstavuje duchovného predchodcu Jean Paulovej „pedagogiky srdca“. Obaja zdôrazňujú, že pravé učenie musí byť spojené s láskou, radosťou a úctou k dieťaťu.

V slovenskej pedagogickej tradícii 20. storočia nachádzame podobné humanistické akcenty u Albína Bráca a Vladimíra Janka, ktorí interpretovali výchovu ako dialóg medzi osobnosťami. Ich koncepcia „výchovy pre hodnoty“ má s Jean Paulom spoločné presvedčenie, že cieľom vzdelania je rozvoj ľudskosti, nie len zručností (Janko, 1988).

Levana ostáva aj po dvoch storočiach aktuálna. V dobe, keď sa školstvo čoraz viac orientuje na výkon, merateľnosť a technológiu, Jean Paul pripomína, že výchova je predovšetkým umením formovať dušu. Jeho myšlienka, že „učiteľ je druhým rodičom duše“, nadobúda nový význam v kontexte dnešnej krízy vzťahov, empatie a hodnotového smerovania.

Moderný pedagóg čelí rovnakým dilemám ako ten z Jean Paulovho sveta: ako zladiť slobodu a disciplínu, ako vychovávať bez nátlaku, ako vrátiť učeniu zmysel. *Levana* nenúti k jednoznačným odpovediam – ponúka však humanistický horizont, v ktorom má výchova zmysel ako cesta k duchovnej dospelosti a spoločnému dobru.

Ako píše Jean Paul v závere *Levany*:

„Výchova je najvyšším umením, lebo z materiálu, ktorý sa usmieva, vytvára slobodnú bytosť (Paul, 1975, s. 130).“

Záver

Jean Paulovo dielo *Levana oder Erziehlehre* (1807) predstavuje jeden z najpozoruhodnejších príspevkov k európskemu filozoficko-pedagogickému mysleniu prelomu 18. a 19. storočia. V čase, keď sa formovala vedecká

pedagogika (Herbart) a racionalistické systémy vzdelávania, Jean Paul zvolil odlišnú cestu – cestu poetickej filozofie výchovy, v ktorej sa prepája cit, humor a metafyzika človeka.

Jeho dielo nemožno chápať ako metodický návod, ale ako existenciálny apel: vychovávať znamená slúžiť ľudskosti. Jean Paul stavia do centra pozornosti dieťa ako jedinečnú duchovnú bytosť, nie ako objekt formovania. V tomto zmysle prekonáva racionalistickú tradíciu 18. storočia a predznamenáva moderný humanizmus 20. storočia.

V celom texte *Levany* sa prelína niekoľko základných ideí, ktoré tvoria jadro Jean Paulovej pedagogiky:

1. Jednota rozumu, citu a tvorivosti – človek sa rozvíja harmonicky iba vtedy, keď je rozum osvetlený citom a čin vedený predstavivosťou.
2. Individuálnosť a pedagogický takt – výchova musí rešpektovať jedinečný rytmus každého dieťaťa, pretože každý človek má vlastnú cestu k dozretiu.
3. Výchova ako umenie – Jean Paul odmieta redukciu pedagogiky na vedu či techniku; výchova je umením, ktorého nástrojom je duša.
4. Láska ako princíp výchovy – morálny a emocionálny rozmer je nenahraditeľný; výchova bez lásky je len výcvik.
5. Humanita ako cieľ – konečným cieľom výchovy je človek, ktorý si uvedomuje svoju dôstojnosť a zodpovednosť voči druhým.

Týmto spôsobom Jean Paul rozvíja humanisticko-idealistickú tradíciu nemeckej filozofie, spájajúc Herdera, Kanta a Rousseaua do osobitej syntézy. V porovnaní s nimi sa však menej sústreďuje na systém a viac na vnútorný prežitok. Preto *Levana* zostáva aj po dvoch storočiach aktuálna – nie ako teoretické dielo, ale ako živé svedectvo o dôvere v človeka. Z hľadiska dejín pedagogiky predstavuje Jean Paul prechodovú osobnosť medzi osvietenským racionalizmom a romantickým humanizmom. Jeho myslenie nesie znaky oboch smerov: kritickú reflexiu, ale aj hlbokú vieru v duchovnú podstatu človeka. Jeho koncept „výchovného taktu“ sa stal inšpiráciou pre celú tradíciu pedagogickej hermeneutiky (Dilthey, Spranger, Bollnow). Myšlienka, že učiteľ musí reagovať citlivo na konkrétnu situáciu a osobnosť žiaka, je dnes jadrom reflexívnej pedagogiky (Dilthey, 1924).

Jean Paul predbehol svoju dobu aj v chápaní výchovy ako vzťahu. Pre neho je vychovávateľ nielen nositeľ poznania, ale predovšetkým „spolutvorca“ duchovného rastu. Tento postoj našiel ohlas v dialógovej pedagogike 20. storočia (Buber, Nohl, Gadamer). V súčasnom svete, kde sa školstvo často redukuje na výkonové ukazovatele, testovanie a digitalizáciu, Jean Paul ponúka alternatívu založenú na ľudskej skúsenosti, empatii a tvorivosti. Jeho dôraz na duchovnú dimenziu výchovy je výzvou pre modernú spoločnosť, ktorá sa usiluje o rovnováhu medzi vedomosťami a hodnotami.

Jeho slová, že „výchova je najvyšším umením, lebo z materiálu, ktorý sa usmieva, vytvára slobodnú bytosť,“ (Paul, 1975, s. 130) môžu byť chápané

ako manifest pedagogickej etiky. Učiteľ podľa Jeana Paula nemá len prenášať informácie, ale formovať človeka v jeho plnosti – rozvíjať rozum, cit, predstavivosť a vôľu.

Jean Paul teda ponúka humanistickú filozofiu výchovy, ktorá je v dobe krízy hodnôt mimoriadne aktuálna. *Levana* pripomína, že výchova nie je len prípravou na život, ale samotným umením žiť. Pri pohľade na dejiny pedagogiky možno povedať, že Jean Paul bol „filozof srdca“. Zatiaľ čo jeho súčasníci budovali systémy, on budoval vzťahy. Namiesto definícií nám zanechal obrazy, metafory a aforizmy – no práve v nich sa skrýva hlboká múdrosť. Ak Herbart usiloval o pedagogiku ako vedu, Jean Paul usiloval o pedagogiku ako umenie života. Obe tradície sú pre modernú pedagogiku nevyhnutné – rozum aj cit, metóda aj intuícia. *Levana* nás učí, že pravá výchova musí byť syntézou oboch pólov.

Z filozoficko-pedagogického hľadiska predstavuje Jean Paul humanistického mysliteľa, človeka, ktorý verí v dobro, krásu a vzdelateľnosť ľudskej bytosti. Jeho pedagogické posolstvo možno zhrnúť jednou vetou:

„Výchova je cesta, po ktorej človek kráča k sebe samému, sprevádzaný láskou iného (Paul, 1975, s. 127).“

Takéto chápanie výchovy nestráca platnosť ani dnes – práve naopak, je čoraz naliehavejšie.

Bibliografia

Primárne zdroje

Buber, M. (1947). *Das dialogische Prinzip.* Zürich: Manesse, 1947.
Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung.* Berlin: Voigtländer, 1826.
Herbart, J. F.(1806). *Allgemeine Pädagogik.* Göttingen: Dieterich, 1806.
Herder, J. G. (1784). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.* Riga: Hartknoch, 1784.
Jean, P. (1975). *Levana oder Erziehlehre.* Stuttgart: Reclam, 1975.
Pestalozzi, J. H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.* Zürich: Orell Füssli, 1801.
Rousseau, J.-J. (1969). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier, 1969.
Steiner, R. (1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Dornach: GA 293, 1919.

Sekundárne zdroje

Bohnenkamp, A. (2007). *Jean Pauls Pädagogische Anthropologie.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007.
Dilthey, W. (1924). *Gesammelte Schriften, Bd. 9: Pädagogik.* Leipzig: Teubner, 1924.
Janko, V. (1988). *Etická výchova a hodnoty*. Bratislava: SPN, 1988.

Schings, H.-J. (1991). *Jean Pauls Pädagogik und der deutsche Idealismus.* München: Fink, 1991.
Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books, 1983.
Vorländer, K. (1923). *Geschichte der Philosophie.* Leipzig: Meiner, 1923.

Doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miroslav.gejdos@ku.sk

PaedDr. Dominika Pažítková, 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.2026.25.2.82-91

Zabudnutá väčšina: Prečo tradičné hodnotenie zlyháva v inkluzívnych triedach

The Forgotten Majority: Why Traditional Grading Fails in Inclusive Classrooms

Katarzyna Coombs-Hoar

Abstract

This article explores the relevance and fairness of traditional grading systems in Polish primary education, particularly in classes 4–8. While early education (classes 1–3) employs descriptive, developmental assessment aligned with each child's individual progress, older students are subjected to rigid numerical grading (scale 1–6), a model increasingly disconnected from the realities of today's inclusive education. Since the introduction of inclusive schooling, a significant proportion of students are assessed under individualized criteria often based on psychological and pedagogical documentation. However, the same grading scale continues to be applied universally, creating a system in which fairness and comparability are nearly impossible to maintain. Ironically, the greatest disadvantage falls on students without formal diagnoses or learning requirements. Moreover, the article argues that numerical grading no longer serves a meaningful purpose in the broader educational journey. Contemporary secondary schools, in most cases, admit all students regardless of grades. Practices such as repeating a year have nearly disappeared, replaced by preventive and supportive programs aimed at helping struggling students in real time. The article calls for a critical re-evaluation of the role of grades in classes 4–8, advocating for alternative assessment strategies that reflect students' learning processes, competencies, and growth. It also questions the psychological impact of rigid grading on motivation, especially among pupils who fall outside of both the "special needs" and "gifted" categories. The current system, inherited from a different era, may no longer fit the inclusive, flexible, and supportive model Polish education claims to embrace.

Keywords: Grading system. Inclusive education. Primary school assessment. Individualization. Educational policy.

Inclusive education in Poland – an overview

Since the 2019 Ministerial Regulation on assessment, classification, and promotion of students in Polish schools, pupils in classes 4–8 are evaluated on a rigid numerical scale from 1 (the lowest) to 6 (the highest). In contrast,

children in classes 1–3 receive descriptive assessments reflecting developmental progress[1]. This duality stems from policy recognition of early childhood needs and is further specified and detailed in Journal of Laws No. 83, item 562 Regulation of the Minister of National Education, 30 April 2007, regarding the conditions and methods of assessing, classifying, and promoting pupils, as well as administering tests and examinations in public schools.

According to the Office for National Statistics data in Poland (GUS) in the 2024/25 school year in Poland, 3.2 million pupils attended 14.0 thousand primary schools for children and adolescents (205.7 thousand more than in the previous school year).[2] With an average class size of 15–18 students, inclusive education has become a standard practice in Polish schools nowadays (Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the conditions for the provision of education and care to children and young people who are disabled, socially maladjusted or at risk of social maladjustment)[3].

Table below presents statistical data taken from the Office of National Statistics in Poland (GUS) in regards to number of children with different disabilities attending primary education in Poland in 2023/24.

Tab. 1. Authors own table, statistical data taken from GUS (Central Statistical Office in Poland)

School year	**2023/24[4]**
Deaf	514
Hearing impaired	6006
Blind	22
Vision impaired	4612
With intellectual disability (light/moderate/severe)	24219
With autism/Asperger syndrome	48041
With impaired motor skills, aphasia	19890
With multiple disabilities	16024
Socially maladjusted	41
At risk of social maladjustment	7027
No of pupils (total)	**126396**

As presented in Table 1, the largest group of primary school students holding official psychological and pedagogical reports are those diagnosed with autism spectrum disorder, including Asperger syndrome (48,041 students). The second largest category comprises students with intellectual disabilities (light, moderate, or severe), numbering 24,219, who are also placed within

[1] Journal of Laws No. 83, item 562, § 13.3. "In grades I–III of primary school, mid-year and end-of-year classification grades in educational activities shall be descriptive assessments."
[2] GUS, 2025a.
[3] Eurydice, 2025b.
[4] GUS, 2025b.

inclusive education settings. The third group consists of students with motor impairments and aphasia (19,890), followed by a considerable number of students diagnosed with multiple disabilities (16,024). All of these students have been formally assessed by specialists and issued official documentation, which must be taken into account when determining assessment and grading criteria. Overall, in the 2023/2024 school year, a total of 126,396 pupils were identified as requiring special educational support. This necessitates differentiated instructional approaches from teachers, as well as the application of adjusted assessment and grading practices.

According to the Regulation of the Minister of National Education in Poland (April 30, 2007, as amended: Journal of Laws No. 83, item 562; and 2013, item 520), on the conditions and methods of assessing, classifying, and promoting students and conducting exams in public schools, the teacher is obliged to adjust the educational requirements referred to in §4(1)(1) to the individual developmental and educational needs as well as the psychophysical capabilities of the student:

- who holds a statement of special education needs issued by a psychological and pedagogical counselling centre,
- who holds a statement of the need for individual teaching,
- who holds an opinion from a psychological and pedagogical counselling centre,
- who does not hold any of the above-mentioned documents, but is receiving psychological and pedagogical support at school, based on the individual assessment of developmental and educational needs and psychophysical capabilities conducted by teachers and specialists, as set out in the provisions on psychological and pedagogical support in public preschools, schools, and educational institutions (Journal of Laws 2013, item 532).[5]

The table below presents requirements in regards to testing and assessment for pupils with different educational needs in Poland.

[5] ORE, 2025.

Tab.2. Reported learning difficulties in Polish schools

Student diagnosis	**Required Accommodations in Testing and Assessment**
Developmental Dyslexia	Extended time for tests, fewer tasks, multiple-choice or gap-filling formats, oral answers preferred, teacher checks understanding of written instructions.
Dysgraphia (illegible handwriting)	Use of a computer or printed letters allowed, student may be assessed orally if handwriting is unreadable, aesthetic quality of handwriting is not graded.
Dysorthographia (severe spelling issues)	Separate grading for content and spelling; spelling component may be omitted from formal grade reports.
Mild Intellectual Disability	Simplified and reduced number of questions, extended time (up to +50%), possible use of assistant or separate room.
Moderate or Severe Intellectual Disability	Individualized curriculum (IEP), descriptive assessment only, adapted teaching content and methods.
ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)	Tests broken into smaller sections, extended time, separate room or reduced-distraction environment, verbal instructions reinforced in writing, shortened tasks.
Autism Spectrum Disorder (ASD)	Option to answer in writing to avoid stress from oral tasks (or the reverse), use of visual supports and scaffolding, additional time, reduced sensory overload in the testing environment, clearly structured assessment formats.
Chronic Illness (e.g., epilepsy, asthma, juvenile arthritis)	Breaks during testing, option for remote or home-based evaluation if necessary, adapted physical expectations in performance tasks, consideration of fatigue and treatment effects, flexible deadlines and test schedules.

While the same 1–6 grading scale continues to be employed in regards to all pupils, the performance requirements are systematically adjusted to reflect the individual learner's needs. However, this leaves the **'**average' students, those without official medical or psychological requirements, in a double bind. They are measured by uniform standards yet lack the targeted support of peers with official diagnoses.

Grading system analysis

In this article, it is argued that the 1–6 grading system in classes 4–8 has outlived its usefulness. It disadvantages the median learner, disconnects from current inclusive and supportive practice, and fails to align with educational outcomes. The problem is that the same tool, namely 1–6 grading system, is applied in grading different 'types' of students. Since inclusive education means having different aptitudes students attending the same classroom, and having individualised form of instruction the traditional

grading method should be replaced, modified or simply abolished. The idea of grading meant to serve the purpose of differentiating students' knowledge, or in the case of grade 1 (F) indicate there lack of. If one considers grade 2, it is a minimum to pass to the next year. Obtaining 1 (F) at the end of the school year means that the student has to retake a whole year again, however this happens less frequent every year in Poland due to preventive and supportive programs (GOV.PL, 2025) to help struggling pupils early rather than leave them behind. It is a common practice in some countries e.g. Portugal, Spain, France and Belgium, an exceptional practice in a few e.g. Finland, Poland, Greece and in others grade retention is not an option e.g. Norway, Island, United Kingdom. (González-Betancor and López-Puig, 2016). As stated by Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 2024: "Grade repetition is common in many countries to give students more time to master the content of a grade, although its effectiveness is debated. In Poland, 0.9% of primary and 1.2% of lower secondary students repeat a grade in their current level of education, while the OECD average is 1.5% at primary, 2.2% at lower secondary and 3.2% at general upper secondary level." (OECD, 2024). Therefore, the relevance of the grade 1 (F) becomes questionable if no student is ultimately retained and a minimum passing grade of 2 is granted to ensure promotion to the next class. Moreover, final primary school grades carry minimal weight: nearly all students advance to secondary school regardless of their grades these days[6], which undermines the functional purpose of numerical scoring. This raises urgent questions: if numerical grades no longer serve their original roles, why do they persist?

A critical issue in the current system of summative assessment is the lack of transparency in how grades are assigned, particularly within the framework of inclusive education. In Polish schools, the grading system is, in principle, transparent: teachers are obliged to present pupils with the assessment criteria at the beginning of the school year, thereby ensuring that students are aware of what is expected of them for each grade. The "lack of transparency" stated above does not concern the general grading framework, but rather the individual adjustments made for students with diagnosed disabilities or learning difficulties. Due to data protection regulations (RODO) and the sensitive nature of such information, these adaptations are not openly discussed in the classroom, which may create the impression of non-uniform or unclear grading practices. For instance, in a classroom of fifteen students (Europe and Northern America have the lowest PTTR, with an average of 16 pupils per trained teacher in 2022)[7], it is not uncommon for nearly half to be assessed according to adjusted criteria due to diagnosed learning difficulties

[6] Historically, the average for Poland from 1971 to 2022 is 94.37 percent. The minimum value, 74.3 percent, was reached in 1971 while the maximum of 112.58 percent was recorded in 2020. (The Global Economy, 2025).
[7] UNESCO, 2024.

or special educational needs. While one student may receive a grade of 5 (very good) based on the completion of a full exam within 45 minutes, another may be awarded the same grade after completing a simplified version of the test, with extended time, fewer tasks, and adjustments such as disregarding spelling, punctuation, or handwriting legibility. Despite these substantial differences in assessment conditions and expectations, the final numerical grade appears identical in the gradebook, with no visible distinction regarding the mode of assessment or adaptations applied. Furthermore, students are not classified or labelled (nor should they be) as having received a "modified 5," which makes it difficult to interpret the true level of academic mastery represented by the grade. This raises a fundamental question: to what extent do numerical grades reflect the actual knowledge? This article does not aim to question or diminish the abilities of students with diagnosed learning difficulties. Rather, it seeks to highlight an often overlooked consequence of the current grading system in inclusive classrooms. Consider the case of an average student[8] who completes a full, unmodified test under standard conditions and receives a grade of 4 (good), while a peer with an official diagnosis, working under adjusted criteria (extended time, reduced task load, leniency regarding spelling or handwriting), is awarded a grade of 5 (very good). From the perspective of the grading register, which records only the final numerical outcome, the second student appears to have achieved a higher level of mastery. However, this numerical equivalence masks the fundamentally different paths taken to reach these results.

Therefore, does a grade of 5 earned under adapted conditions truly indicate a higher level of knowledge or skill than a grade of 4 earned without accommodations? Looking at the register, the answer appears to be yes, yet in practical, pedagogical, and ethical terms, the comparison is far more complex. This discrepancy can create a sense of inequity, particularly among students without reported disabilities who are assessed strictly against the full academic standard without additional support. The purpose here is not to challenge the necessity or fairness of accommodations which are essential and legally mandated but rather to encourage a broader reflection on how grades are interpreted, what they actually represent, and who benefits or loses under this system. Without proper contextualisation, grading becomes an ambiguous and potentially misleading measure of achievement, disadvantaging both the high-performing and the unsupported average student. As Black and Wiliam (1998) argue in their seminal work on formative assessment, effective evaluation must be both valid and fair, providing an accurate reflection of what a student knows and can do, while also ensuring comparability across learners. When summative grades are detached from the conditions under which they were earned, including individualized accommodations, the assessment may lose construct validity, that is, its ability to measure what it

[8] In here the 'average students' refers to a pupil without reported disabilities.

claims to measure. In inclusive classrooms, the uniform numerical grade obscures the differentiated nature of the assessment, potentially distorting both internal and external interpretations of student achievement. Without sufficient contextualisation or supplementary descriptors, grades cease to inform (teachers, parents, and future educators) of the learner's actual performance level, which undermines the core purpose of assessment: to support learning and guide pedagogical decisions.

As stipulated in the Regulation of the Minister of National Education (Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. z późn. zm.), teachers are legally required to "adjust educational requirements to the individual developmental and educational needs and psychophysical capabilities of the student" (§6.1a). This framework reflects the ethos of inclusive education, aiming to ensure equity by acknowledging diverse learning profiles and removing systemic barriers. However, the regulation does not address how the visibility or interpretation of the grade should reflect these accommodations, leaving room for misunderstanding in evaluating student performance.

Similar concerns have been raised by scholars such as Tomlinson (2014), who notes that inclusive education should aim not only to provide access and encourage participation, but also to ensure that all students are evaluated in a fair and equitable manner. The lack of transparency in how grades are achieved may compromise both pedagogical integrity and student motivation. It is important to note that, under the General Data Protection Regulation (GDPR / RODO)[9], teachers are legally prohibited from publicly disclosing a student's individual educational diagnosis, special needs status, or the nature of any accommodations provided. Consequently, statements such as "this student received a higher grade due to modified assessment methods" or references to "having papers" (documentation of learning difficulties) cannot be made in front of the class. This creates a dilemma: teachers are unable to explain to the group why a student received a different version of a test or why their grade appears disproportionately high, despite observable differences in the assessment process.

In practice, this lack of transparency may lead to misunderstandings and resentment among peers, especially in classroom environments. Students often sense these discrepancies and may voice them informally through comments or comparisons, which can undermine classroom cohesion and negatively impact social dynamics. While the legal framework rightly protects individual privacy and dignity, it may unintentionally foster tension or a sense of unfairness among classmates, particularly when accommodations result in visible academic advantages. As Florian and Black-Hawkins (2011) argue, inclusive education must be more than physical presence; it must ensure meaningful and equitable learning experiences, including how achievement is assessed and represented.

[9] DATUREX GmbH, 2024.

Teachers', students' and parents' perspective to grading system

Despite the growing complexity of inclusive education, no substantial changes have been made to the existing grading system in Poland primarily because there appears to be no formal objection from concerned parties. In practice, students with documented learning difficulties benefit from modified assessment conditions and frequently achieve high grades with reduced workloads. From their perspective, the system works well: they receive positive academic outcomes under less pressure. Their parents are similarly satisfied, as their children bring home strong grades and experience fewer learning-related frustrations.

Meanwhile, average or high-achieving students, those without educational statements, rarely voice dissatisfaction, even though their needs may be overlooked. As teachers focus their attention on students requiring individualized support, the curriculum and pace are often adjusted downward. Consequently, students without diagnosed learning difficulties tend to work more independently. Their learning may be under challenged, but as long as their grades remain high, they (and their parents) are unlikely to raise concerns.

Teachers themselves, aware that they have limited influence over systemic reforms to the grading policy, often choose to adapt quietly. Assigning the lowest grade (1) may trigger administrative complications or require justification; giving the highest grade (6) may be problematic due to the lack of unified national grading standards. As a result, many educators operate within a narrow, pragmatic range of marking, minimizing friction rather than initiating change.

While replacing numerical grades with descriptive assessment could offer a more accurate and individualized understanding of student learning, it presents significant challenges. In large classes, with diverse learners and broad curricular content, it is difficult to provide detailed, formative feedback for every student. Precise knowledge evaluation requires analysing not only what a student has mastered, but also where they fall behind and such thorough assessment is time-consuming and administratively demanding.

Introducing an alternative grading scale for students with formal accommodations (e.g., a parallel scale such as 1a–6a) may seem a logical step. However, this raises ethical and social concerns. Would such differentiation stigmatize or isolate students with special needs? Would parents accept a system in which their child is clearly marked as being evaluated by a different standard? The risk of unintentional exclusion is significant, even if the goal is greater transparency. Ultimately, even though 'typical' students may not complain, the system risks becoming fundamentally imbalanced. Grades no longer reflect equivalent levels of knowledge or effort. The current grading structure, in trying to serve everyone, may in fact serve no one fully or fairly.

Conclusion

The 21st century has brought significant transformations to the field of education, reshaping not only pedagogical approaches but also the broader philosophy underpinning classroom practice. The rise of inclusive education, the growing emphasis on early identification of students' learning difficulties, the incorporation of artificial intelligence in teaching, the expansion of STEM education, and the increasing availability of psychological and pedagogical support have all contributed to a more responsive, student-centred model of schooling. These developments reflect a system that aspires to adapt to the diverse needs, abilities, and potentials of all learners.

Yet, amidst these progressive shifts, one element has remained largely unchanged: the grading system. Although its form has evolved slightly, from the traditional 2–5 scale to today's 1–6 range, the philosophy behind it has not kept pace with contemporary educational values. As noted earlier, the lowest (1) and the highest (6) grades are often avoided in practice, effectively narrowing the scale in a system that is already set. This persistence of a uniform numerical grading model stands in stark contrast to the broader educational narrative, which promotes individualisation, differentiation, and flexibility.

If every student is now meant to be treated in an individual way, with instruction, support, and expectations tailored to their unique profile, how can a single, standardised grading scale continue to serve as the primary means of academic evaluation? The contradiction is clear: the push toward personalisation in education is undermined by a one-size-fits-all approach to assessment. Unless the grading system itself is reimagined to reflect the diversity of learners and the complexity of learning, it risks becoming an outdated relic in an otherwise modern and inclusive educational landscape.

Bibliography

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, *80*(2), 139–148.

DATUREX GmbH. (2024). *Data protection in education: Protecting student and teacher data*. https://externer-datenschutzbeauftragter-dresden.de/en/data-protection/data-protection-in-education-protection-of-student-and-teacher-data

Dziennik Ustaw 2007 r. nr 83, poz. 562. https://dziennikustaw.gov.pl/du/2007/s/83/562

Dziennik Ustaw 2013 r. poz. 520. https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2013/pozycja/520

Eurydice. (2025a). *Poland: Primary education*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/poland/overview

Eurydice. (2025b). *Poland: Special education needs provision within mainstream education*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/poland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Główny Urząd Statystyczny (GUS). (2025a). *Education in the 2024/2025 school year (preliminary results)*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja

Główny Urząd Statystyczny (GUS). (2025b). *Pupils with special educational needs in primary schools by type of disability (excluding special schools), 2023/24*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20232024,1,19.html

González-Betancor, S. M., & López-Puig, A. J. (2016). Grade retention in primary education is associated with quarter of birth and socioeconomic status. *PLOS ONE, 11*(11), e0166431. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166431

GOV.PL. (2025). *Psychological and pedagogical support*. https://www.gov.pl/web/edukacja/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna2

OECD. (2024). *Education at a glance 2024: Country note: Poland*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/poland_62a46998-en.html

Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). (2025). *Individualization of educational expectations*. https://www.ore.edu.pl

The Global Economy. (2025). *Poland: Secondary school enrollment*. https://www.theglobaleconomy.com/Poland/Secondary_school_enrollment

Tomlinson, S. (2014). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Routledge.

UNESCO. (2024). The impact of pupil-teacher ratios and classroom size. *Global report on teachers.* https://doi.org/10.18356/9789231006555

Dr Katarzyna Coombs-Hoar
Department of English Philology
The State University of Applied Sciences in Jarosław, Faculty of Humanities
Ul. Czarnieckiego 16, 37-500 Jarosław, Poland
kat.sok@op.pl

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.92-104

Finanční gramotnost jako součást přípravy na samostatnost u klientů dětských domovů pohledem vychovatelů

Financial Literacy as Part of Preparing Children in Children's Homes for Independence from the Perspective of Educators

Alena Knotková, Adéla Marešová

Abstract

The article focuses on the role of educators in children's homes in developing financial literacy among children and young people growing up in institutional care. It is based on a qualitative research study conducted in 2024 using semi-structured interviews with seven educators from children's homes in different regions of the Czech Republic. The aim of the study is to analyse the strategies, tools and approaches used by educators to support the financial literacy of their clients, to identify the barriers they perceive and to explore how they assess young people's preparedness for independent living. The theoretical part situates the topic within the context of institutional care in the Czech Republic and Europe, discusses financial literacy in children's homes and introduces selected organisations and programmes supporting the transition to independence. The empirical part presents five key categories: financial literacy as everyday practice, practical preparation for independence, individual support and relational anchoring, social disadvantage and risk of marginalisation and systemic limits. The study does not provide a comprehensive picture of the issue but offers a partial insight into educators' practice and formulates recommendations for more systematic support of financial literacy and aftercare services.

Keywords: Children's home. Financial literacy. Educator. Competence. Transition to independent living.

Úvod

Výchova dětí v ústavním zařízení je dlouhodobě diskutovaným tématem, které významně ovlivňuje jejich budoucí sociální a ekonomickou integraci. Zatímco institucionální péče poskytuje dětem základní bezpečí a materiální zázemí, otázkou zůstává, jak dobře jsou děti připraveny na samostatný život po dosažení plnoletosti. Jedním z klíčových aspektů této

přípravy je rozvoj finanční gramotnosti, která je nezbytná pro odpovědné hospodaření s penězi, porozumění ekonomickým procesům a uvážlivé rozhodování v oblasti osobních financí.

Vychovatelé dětských domovů v tomto procesu sehrávají zásadní roli – jsou těmi, kdo dětem zprostředkovávají každodenní zkušenost s hospodařením, učí je plánovat rozpočet, přemýšlet o prioritách a vyhodnocovat rizika spojená s finančními rozhodnutími. Přesto však výzkumy ukazují, že mnoho mladých lidí po odchodu z dětského domova čelí závažným finančním a sociálním problémům, včetně zadlužení, nestability bydlení a obtížné integrace na trh práce (Hanáková a Kormaňák, 2015; Mynaříková et al., 2022; Neviditelní, 2024).

Cílem článku je zjistit pohled vychovatelů na rozvoj finanční gramotnosti ve vybraných dětských domovech, analyzovat používané strategie a nástroje, identifikovat vnímané bariéry a na základě toho formulovat doporučení pro praxi a systémovou podporu. Článek zároveň zasazuje tuto problematiku do širšího kontextu institucionální péče v České republice a v evropském prostředí.

Institucionální péče v České republice a role dětských domovů

Ústavní výchova představuje formu institucionální péče o děti, které nemohou vyrůstat ve vlastní rodině nebo v náhradním rodinném prostředí. V České republice je tato oblast regulována zejména zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, který stanovuje podmínky pro umístění dítěte do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, dětských domovů či dalších forem institucionální péče (Zákon č. 359/1999 Sb., 1999).

Historicky se ústavní zařízení vyznačovala velkým počtem dětí a přísným režimem, což bylo často kritizováno pro negativní dopady na emocionální vývoj, sociální vztahy a dlouhodobou integraci dětí (Brunnerová, 2006). V posledních dekádách však dochází k postupné transformaci systému, která směřuje k menším, komunitně orientovaným zařízením, usilujícím o rodinnější prostředí a větší individualizaci péče (Pacnerová et al., 2015; Spirit2018, 2025).

V evropském kontextu je patrný dlouhodobý trend deinstitucionalizace, tedy omezování velkých ústavních zařízení a podpory rodinných a komunitních forem péče, zejména pěstounství. Zpráva UNICEF (2024) upozorňuje, že v Evropě a střední Asii žije přibližně 456 000 dětí v ústavní péči, přičemž v mnoha zemích probíhají reformy zaměřené na rozvoj náhradní rodinné péče a komunitních služeb. Zároveň však přetrvávají regiony, kde je proces deinstitucionalizace pomalý a institucionální péče zůstává významně zastoupena (UNICEF, 2024).

Současné pojetí institucionální péče v evropských zemích zdůrazňuje zejména potřebu individualizace podpory a minimalizace pobytu dětí v ústavním prostředí. Evropské dokumenty akcentují princip nejlepšího zájmu

dítěte, který upřednostňuje rodinné a komunitní formy péče před ústavními, a zároveň doporučují rozvoj služeb na bázi case managementu, podpůrného bydlení a návazných komunitních intervencí. Výzkumy ukazují, že dětem vyrůstajícím v menších, rodinně orientovaných zařízeních se daří lépe v oblastech sociálních dovedností, školní úspěšnosti i psychické pohody než dětem ve velkých ústavech (Pacnerová et al., 2015). Česká republika se těmto trendům postupně přibližuje, i když systém nadále vykazuje prvky institucionálního uspořádání a transformace probíhá nerovnoměrně napříč regiony (Spirit2018, 2025).

Výzkumy ukazují, že dlouhodobý pobyt v institucionálním prostředí může negativně ovlivnit schopnost adaptace na samostatný život, zejména v oblastech sociálních dovedností, finančního rozhodování a vytváření stabilních vztahů (Štenclová, 2021; Mynaříková et al., 2022). Přechod z dětského domova do samostatného života proto představuje kritické období, v němž je kvalita podpory a přípravy zásadní.

Finanční gramotnost v kontextu dětských domovů

Finanční gramotnost bývá v českém prostředí chápána jako soubor znalostí, dovedností a postojů, které jednotlivci umožňují efektivně hospodařit s finančními prostředky, plánovat rozpočet a činit informovaná rozhodnutí ve světě financí. Česká národní banka zdůrazňuje, že finanční gramotnost je klíčová pro prevenci zadlužení a pro schopnost orientovat se v základních finančních produktech i rizicích (Česká národní banka, n.d.).

Děti vyrůstající v dětských domovech se však často liší od svých vrstevníků z rodin v tom, že nemají možnost pozorovat každodenní finanční chování dospělých – nevidí rodiče, kteří platí nájem, řeší účty, plánují výdaje nebo spoří. Výzkumy a zkušenosti neziskových organizací upozorňují na to, že u této skupiny dětí bývá úroveň finanční gramotnosti nižší a praktické zkušenosti omezené (Matyášová, 2017; Mise naděje, n.d.; Spolu dětem, n.d.).

Specifikem finanční gramotnosti u dětí v institucionální péči je skutečnost, že jde o kompetenci, kterou si nemohou osvojovat prostřednictvím přirozeného socializačního procesu v rodině. Vychovatelé tak suplují nejen roli edukátora, ale i roli modelu finančního chování. Finanční gramotnost se v této skupině musí rozvíjet mnohem explicitněji – prostřednictvím strukturovaných aktivit, praktických cvičení a jasného vymezování hranic (např. pravidelné rozdělování kapesného, kontrola výdajů, plánování cílů). Některé studie upozorňují, že bez návaznosti na vztahovou oporu se finanční vzdělávání míjí účinkem: děti mohou zvládnout technické úkoly, ale postrádají motivaci a sebedůvěru pro samostatné finanční rozhodování (Matyášová, 2017).

Mezi klíčové kompetence finanční gramotnosti u dětí a mladistvých vyrůstajících v dětských domovech patří zejména schopnost sestavit a dodržovat osobní rozpočet, orientace v cenách a běžných výdajích domácnosti, porozumění

základním finančním produktům, jako jsou bankovní účet, platební karta, spoření, úvěry a pojištění, a dále schopnost vyhodnocovat rizika spojená se zadlužením, úrokovými sazbami, splátkovými kalendáři a podezřelými finančními nabídkami (Ministerstvo financí ČR, 2017; Národní ústav pro vzdělávání, 2013).

Hesová et al. (2014) poukazují na potřebu systematického rozvoje finanční gramotnosti ve vzdělávacím systému a vytvářejí metodické materiály, které mohou využívat i pedagogové a vychovatelé v dětských domovech. Zkušenosti organizací jako Mise naděje či Spolu dětem ukazují, že efektivní jsou zejména praktické a zážitkové formy učení – rozpočtové hry, simulace, modelové situace nebo workshopy s odborníky (Mise naděje, n.d.; Spolu dětem, n.d.).

Podpora mladých lidí při přechodu z dětského domova do samostatného života

Přechod z dětského domova do samostatného života je spojen s řadou výzev. Výzkum Hanákové a Kormaňáka (2015) realizovaný pro organizaci Mimo domov ukazuje, že mladí lidé odcházející z dětských domovů nejsou v mnoha případech dostatečně připraveni na běžný život – chybí jim záložní plány, mají omezené znalosti o financích a často podceňují náklady samostatného bydlení. Více než polovina respondentů v dané studii zažívala problémy s bydlením, třetina se potýkala s finančními obtížemi a dluhy a část se zapojila do rizikového či kriminálního chování (Hanáková a Kormaňák, 2015).

Na tuto situaci reagují různé projekty a programy, které se snaží propojit rozvoj finančních a praktických dovedností s podporou vztahového zázemí a postpéčí. Lze uvést například:

- Accenture Academy ve spolupráci s Nadací Terezy Maxové dětem, zaměřenou na finanční vzdělávání, pracovní přípravu a mentoring (Nadace Terezy Maxové, 2022);
- O2 Chytrá škola, která podporuje digitální a finanční gramotnost v dětských domovech formou grantů a školení (O2 Foundation, 2023);
- Šance Dětem, Patron dětí, Dejme dětem šanci, Mise naděje a další organizace, které nabízejí mentoring, finanční poradenství, praktickou pomoc s bydlením a zaměstnáním či startovací byty (Dejme dětem šanci, n.d.; Šance Dětem, 2022; Patron dětí, n.d.; Heimstaden, 2020; Mise naděje, n.d.; Neviditelní, n.d.; Neviditelní, 2024).

V mezinárodním kontextu lze nalézt inspirativní modely podporovaného bydlení a individuálního koučinku, například Nuorten Ystävät ve Finsku, Stödboende ve Švédsku či program Money Matters ve Velké Británii (Nuorten Ystävät, n.d.; Humana, n.d.; The Children's Society, n.d.). Společným jmenovatelem těchto přístupů je propojení praktického učení (včetně finanční gramotnosti) s dlouhodobou vztahovou podporou a návaznými službami.

Metodologie výzkumného šetření

Empirická část studie vychází z kvalitativního výzkumu realizovaného v roce 2024. Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, která umožnila zachytit zkušenosti a reflexi vychovatelů v jejich širším kontextu.

Výzkumný problém:

Způsoby práce vychovatelů v dětských domovech podporující rozvoj finanční gramotnosti u dětí a mladých lidí a faktory ovlivňující efektivitu této podpory.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem vychovatelé dětských domovů podporují rozvoj finanční gramotnosti a přípravu dětí a mladých lidí na samostatný život?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké postupy a nástroje využívají vychovatelé dětských domovů k rozvoji finanční gramotnosti dětí a mladých lidí?
2. Jaké bariéry a limity vnímají vychovatelé při podpoře finanční gramotnosti a přípravě na samostatný život?
3. Jak vychovatelé hodnotí připravenost dětí na samostatné finanční rozhodování a jaké změny považují za potřebné v systému péče?

Výzkumný soubor a sběr dat

Výzkumu se zúčastnilo 7 vychovatelů z dětských domovů v různých regionech České republiky. Respondenti byli ve věku 22–53 let a lišili se délkou praxe i typem zařízení, ve kterém působí. Společným jmenovatelem byla přímá zkušenost s přípravou dětí na odchod z dětského domova a podpora jejich samostatnosti včetně finanční oblasti.

Rozhovory probíhaly prezenčně či online podle možností respondentů. Byly nahrávány se souhlasem účastníků a následně doslovně přepsány. Respondentům byla zaručena anonymita, identifikující údaje byly při analýze odstraněny.

Analýza dat

Analýza rozhovorů byla provedena pomocí otevřeného kódování. Nejprve byly identifikovány významové jednotky vztahující se k finanční gramotnosti, praktické přípravě na samostatnost, procesům podpory, bariérám a systémovým podmínkám. Následným seskupováním kódů vznikly tematické kategorie, které strukturovaly prezentaci výsledků.

Otevřené kódování probíhalo iterativně: nejprve byly vyhledány jednotlivé významové segmenty v rozhovorech, které se následně seskupovaly do širších kódů a kategorií. Analýza byla podpořena průběžným psaním analytických memo záznamů, jež pomohly zachytit vztahy mezi kategoriemi i interpretaci jednání respondentů v jejich institucionálním kontextu. Při konstrukci

kategorií byl kladen důraz na zachování perspektivy vychovatelů a na mapování toho, jak se jejich postupy odvíjejí od strukturálních podmínek daného zařízení i širšího systému péče (Beková et al., 2023).

Hlavní kategorie byly následující:

1. Finanční gramotnost jako každodenní praxe a proces učení.
2. Praktická příprava na samostatnost.
3. Individuální práce, vztahová opora a case management.
4. Sociální znevýhodnění, absence opory a riziko marginalizace.
5. Systémové limity a mezerovitá návaznost služeb.

V následující části jsou tyto kategorie představeny na základě typických výpovědí respondentů.

Výsledky výzkumu

1. Finanční gramotnost jako každodenní praxe a proces učení

Vychovatelé zdůrazňovali, že finanční gramotnost není v dětských domovech primárně vyučována formou jednorázových lekcí, ale jako součást každodenního fungování. Základními nástroji jsou kapesné, společné plánování nákupů, rozpočtování a práce s konkrétními situacemi. Jeden z respondentů popisuje: „Finanční gramotnost se snažíme dětem ukazovat na každodenních věcech. Mají kapesné, společně počítáme, na co jim to vyjde, kdy jim přijde další ‚výplata' a co si mohou dovolit." V některých domovech se pracuje s jednoduchými tabulkami příjmů a výdajů, jinde využívají mobilní aplikace na sledování rozpočtu. Důležitá je také práce s riziky – témata jako půjčky, RPSN, krátkodobé půjčování peněz mezi vrstevníky či rizikové online nabídky. Další respondent uvádí: „Vysvětlujeme jim, že když si půjčí peníze, nejsou to jen ‚vrátím, co jsem si půjčil', ale že tam jsou úroky. Učíme je ptát se, co je za tím." Tento přístup odpovídá doporučením organizací jako Mise naděje, které zdůrazňují význam praktických zkušeností a „učení se nanečisto" (Mise naděje, n.d.). Vychovatelé potvrzují, že děti oceňují možnost zkoušet hospodaření ještě v bezpečném prostředí domova, kde jsou následky chyb zmírněny.

Vychovatelé se shodovali, že největší efekt mají praktické situace, které dětem umožňují zažít důsledky rozhodnutí v bezpečném prostředí. Některé dětské domovy proto pracují s principem postupného uvolňování autonomie: mladší děti získávají menší částky a rozpočet plánují společně s vychovateli, zatímco starší mají větší volnost a odpovídají za vlastní rozpočty. Tento model podporuje rozvoj seberegulace a realistického plánování. Respondenti rovněž zmiňovali rozdíly mezi dětmi – zatímco některé mají o hospodaření velký zájem, jiné o penězích mluví nerady nebo je vnímají jako stresující téma, což vyžaduje diferencovaný přístup. Na význam bezpečného prostoru pro zkoušení a chybování bez fatálních následků upozorňuje

i Chábová (2025), podle níž mladí lidé z dětských domovů potřebují zažít stabilní podporující vztah, aby byli schopni přenášet naučené dovednosti do reálného života.

2. Praktická příprava na samostatnost

Druhou výraznou oblastí v rozhovorech byla praktická příprava na samostatný život, která často zahrnuje startovací byty, simulace hospodaření nebo nácvik jednání na úřadech. Jeden z vychovatelů uvádí: „Nejúčinnější je, když si to zkusí. Ve startovacím bytě mají svůj rozpočet, musí zaplatit nájem, jídlo, telefon. Když jim dojdou peníze, není to příjemné, ale pořád jsme nablízku, můžeme to s nimi rozebrat.“ Praktická příprava se zaměřuje nejen na finanční oblast, ale také na plánování času, zvládání domácnosti, řešení nečekaných situací a schopnost vyřizovat administrativní záležitosti. Vychovatelé vnímají jako přínosné, když se tyto zkušenosti propojují: „Když jdeme s dětmi na úřad, necháme je, aby mluvily samy. My jen doplňujeme. Stejné je to s penězi – nedává smysl jim všechno nalinkovat, musí si zkusit udělat chybu, ale ještě za našeho dohledu.“ Význam startovacích bytů a praktické podpory potvrzují i projekty Dejme dětem šanci nebo Heimstaden (Dejme dětem šanci, n.d.; Heimstaden, 2020), na něž se někteří respondenti odkazovali jako na užitečné partnery.

Respondenti zdůrazňovali, že praktická příprava musí být dlouhodobá a provázaná: nestačí jednorázový pobyt ve startovacím bytě, ale je nutné navazovat podporu před odchodem i po něm. Některé dětské domovy vytvářejí „mikrosimulace“ každodenního života – například dětem svěří odpovědnost za týdenní nákup, malou část společného rozpočtu či vedení evidence výdajů na vybranou oblast. Tyto aktivity umožňují pozorovat, jak děti reagují na tlak, nejistotu nebo nečekané náklady. Podle vychovatelů jsou právě tyto zkušenosti nejcennější, protože přibližují realitu, se kterou se mladí lidé setkají po odchodu z domova.

3. Individuální práce, vztahová opora a case management

Všichni respondenti kladli důraz na vztahovou rovinu práce. Finanční gramotnost i další kompetence se podle nich nejlépe rozvíjejí v kontextu důvěryplného vztahu, v němž je možné mluvit o chybách, obavách i ambicích. „Když dítě nevěří, že mu chceme pomoct, tak nám o svých problémech s penězi neřekne. Vztah je základ, bez toho to nejde,“ popisuje jedna z vychovatelek. Některé dětské domovy využívají prvky case managementu – systematické individuální plánování, sledování cílů a koordinaci podpory napříč službami (Beková et al., 2023; MPSV, 2023). V praxi to znamená, že jeden pracovník je „průvodcem“ dítěte v různých oblastech, včetně finančních. Respondenti také zmiňovali, že se často snaží udržet kontakt s mladými lidmi i po jejich odchodu z domova, byť již mimo formální rámec: „Když odejdou, mnohdy se ozvou, až když je problém. Jsem ráda, že ví, že můžou zavolat. Týká se to i peněz – někdy stačí, když spolu sedneme nad rozpočtem.“ Tato

zjištění korespondují s výzkumy, které poukazují na význam stabilních vztahů a kontinuální podpory v období přechodu do dospělosti (Mynaříková et al., 2022).

Vztahová opora se v některých výpovědích objevovala jako klíčový ochranný faktor, který pomáhá dětem využít naučené finanční dovednosti v praxi. Vychovatelé popisovali situace, kdy děti sice rozuměly rozpočtu, ale neuměly jej aplikovat ve stresu nebo pod tlakem vrstevníků. Přítomnost důvěryhodného dospělého, na kterého se mohou obrátit, umožňuje překlenout tyto momenty nejistoty. Case management byl hodnocen jako nástroj, který pomáhá propojit různé oblasti přípravy – finanční, sociální, pracovní i emoční (Beková et al., 2023).

4. Sociální znevýhodnění, absence opory a riziko marginalizace

Další kategorií je vnímání sociálního znevýhodnění a absencí opěrné sítě po odchodu z dětského domova. Vychovatelé upozorňovali, že mnohé děti nemají funkční rodinu, kam by se mohly v případě krize vrátit. Jeden z respondentů popisuje: „Děti odcházejí s představou, že všechno zvládnou samy. Jenže na rozdíl od vrstevníků z rodin nemají nikoho, kdo by jim půjčil peníze, pomohl s kauci na byt nebo jen poradil.“ Rizikovými faktory jsou také návraty do původně dysfunkčního prostředí, vazby na rizikové skupiny, závislosti či problémy se zákonem. Absence podpůrné sítě může vést k rychlé destabilizaci – ztrátě bydlení, zadlužení nebo k rezignaci na legální formy obživy (Neviditelní, 2024).

Vychovatelé v této souvislosti reflektovali, že i sebelepší příprava v dětském domově má omezený dopad, pokud mladý člověk po odchodu „nemá kam spadnout“: „Někdy říkáme, že by potřebovali měkké přistání. Ne výskok do prázdna. Když se něco nepovede, aby měli kam jít a nebáli se říct o pomoc.“ Respondenti zároveň uváděli, že finanční gramotnost je často zatížena kumulací dalších problémů: nízkou sebeúčinností, absencí pozitivních vzorů, nízkou důvěrou ve vlastní schopnosti či zkušeností s odmítnutím. Tyto faktory mohou vést k impulsivnímu jednání a nepravidelnému hospodaření. Děti někdy používají peníze jako prostředek k navazování vztahů („kupování si kamarádů“) nebo jako způsob regulace emocí. Z tohoto důvodu považují vychovatelé za zásadní propojit finanční výuku s budováním emoční stability, sociálních dovedností a podpůrných vztahů (Mynaříková et al., 2022).

5. Systémové limity a mezerovitá návaznost služeb

Poslední kategorií jsou systémové bariéry – nedostatek návazných služeb, omezené kapacity dostupného bydlení, roztříštěnost podpory a projektová nejistota. Vychovatelé vnímali, že v rámci dětského domova mohou dětem nabídnout relativně kvalitní přípravu, ale po dosažení plnoletosti často chybí kontinuita. „Máme projekty, které skvěle fungují, ale pak skončí dotace a služba zmizí. Děti pak nemají na koho se obrátit,“ uvádí jeden respondent. Pozitivně byla hodnocena spolupráce s neziskovými organizacemi a projekty jako Symbios,

nicméně tato spolupráce je často závislá na geografické dostupnosti a aktuálním financování (Symbios, 2024). Z výpovědí vyplývá napětí mezi snahou dětských domovů o kvalitní přípravu a nedostatečným systémovým rámcem, který by zaručil dlouhodobou návaznou podporu po odchodu mladých lidí ze zařízení (MPSV, 2023; Neviditelní, 2024).

Vychovatelé popisovali, že systémová roztříštěnost komplikuje jejich práci: děti jsou dobře připraveny v teoretické rovině, ale chybí dostupné nájemní bydlení, flexibilní krizové služby a dlouhodobá podpora, na kterou by se mohly spolehnout. Některé domovy proto vytvářejí neformální síť kontaktů s organizacemi, ale tyto iniciativy jsou silně závislé na osobních vztazích, nikoli na systémových opatřeních. Tato nejistota vede k nerovnému přístupu – kvalita podpory se liší podle regionu, kapacit i finanční situace dětského domova.

Diskuse

Výsledky výzkumu ukazují, že vychovatelé v dětských domovech vnímají rozvoj finanční gramotnosti jako integrální součást přípravy dětí na samostatnost, přičemž převažují pragmatické a situační přístupy vycházející z každodenní praxe. To je v souladu s pojetím finanční gramotnosti jako praktické kompetence (Česká národní banka, n.d.; Matyášová, 2017) a s doporučeními organizací zaměřených na tuto problematiku (Hesová et al., 2014; Mise naděje, n.d.; Spolu dětem, n.d.).

Zároveň se potvrzuje, že finanční gramotnost nelze oddělit od širšího rámce sociální podpory, vztahů a systémových podmínek. Vztahová opora, individuální plánování a možnost navázat na podporu i po odchodu z dětského domova se jeví jako zásadní faktory, které mohou zmírnit riziko zadlužení a sociálního vyloučení (Štenclová, 2021; Mynaříková et al., 2022; Beková et al., 2023).

Studie má několik omezení:

- malý a záměrný soubor respondentů (7 vychovatelů),
- zaměření pouze na perspektivu pracovníků, nikoli na zkušenost mladých lidí samotných,
- kvalitativní charakter, který neumožňuje zobecnění zjištění na celý systém.

Přesto nabízí užitečný vhled do praxe vychovatelů a identifikuje oblasti, které si zaslouží další pozornost – zejména systematičtější metodickou podporu finanční gramotnosti a institucionální ukotvení postpéče.

Doporučení pro praxi a systémovou úroveň

Na základě syntézy teoretických poznatků i zjištění empirického šetření lze formulovat několik doporučení pro praxi i systémovou úroveň podpory mladých lidí v dětských domovech. V první řadě se ukazuje potřeba

systematizovat finanční vzdělávání napříč zařízeními, zejména prostřednictvím jednotné a ověřené metodiky, propojením existujících vzdělávacích materiálů s každodenní praxí vychovatelů a rozvojem spolupráce s odborníky z finanční oblasti (Hesová et al., 2014; Česká národní banka, n.d.). Dále je žádoucí posílit praktickou rovinu přípravy na samostatnost, a to rozšířením dostupnosti startovacích bytů mimo velká města, systematickým využíváním modelových rozpočtů a simulací krizových situací či intenzivnějším zapojováním dětí do jednání s úřady a do rozhodování o vlastních financích (Dejme dětem šanci, n.d.; Heimstaden, 2020; Hanáková a Kormaňák, 2015).

Významnou součástí kvalitní přípravy je také individuální práce a vztahová kontinuita, která může být podpořena ukotvením principů case managementu v zařízeních ústavní péče, snížením počtu klientů na jednoho pracovníka a vytvořením podmínek pro pokračování kontaktu i po odchodu z dětského domova (Beková et al., 2023; MPSV, 2023). Neméně důležitý je rozvoj postpéče a komunitních sítí, tedy institucionální zakotvení služeb následné podpory, budování peer skupin, klubů absolventů či forem komunitního bydlení a podpora mentoringových programů propojujících mladé lidi s dospělými průvodci (Šance Dětem, 2022; Patron dětí, n.d.; Symbios, 2024; Nadace Terezy Maxové, 2022; Neviditelní, 2024).

Na systémové úrovni je klíčové vytvořit stabilní a koordinovaný rámec podpory, který by zahrnoval přijetí národní strategie pro mladé dospělé odcházející z institucionální péče, dlouhodobé financování návazných služeb jako formy sociální investice a zřízení digitálního rozcestníku umožňujícího snadnou orientaci v dostupné nabídce podpory jak pro mladé lidi, tak pro odborníky (MPSV, 2023; Neviditelní, 2024).

Závěr

Článek se zaměřil na roli vychovatelů dětských domovů v rozvoji finanční gramotnosti dětí a mladých lidí vyrůstajících v institucionální péči a na jejich přípravu na samostatný život. Na základě rozhovorů se sedmi vychovateli z různých dětských domovů byly identifikovány klíčové oblasti, v nichž se finanční gramotnost rozvíjí – každodenní praxe spojená s kapesným a plánováním rozpočtu, praktická příprava ve formě startovacích bytů a simulací, individuální práce a vztahová opora, řešení sociálních rizik a systémové limity návazných služeb.

Studie neaspiruje na komplexní zachycení celé problematiky, ale nabízí dílčí a kontextualizovaný vhled do praxe vychovatelů. Ukazuje, že finanční gramotnost je úzce provázána s širším rámcem podpory a že bez návazných služeb a postpéče zůstává příprava v dětském domově ohrožená. Zjištění mohou sloužit jako východisko pro další výzkum – například zaměřený na perspektivu samotných mladých lidí po odchodu z dětského domova – a jako podklad pro tvorbu metodické a systémové podpory v oblasti finanční gramotnosti.

Výzkumná studie a publikace článku jsou podporovány specifickým výzkumem 2024 Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové „Výzkum realizace rodinné výchovy v prostředí dětského domova pohledem pedagogů“.

Bibliografie

Beková, A., Koplová, M., Felcmanová, L. a Svačinová, T. (2023). *Metodika case managementu.* Society for All. Dostupné z: https://www.societyforall.cz/file/0aa5ea296c2c965fa6a0897082b558cbc5eb2f47.pdf

Brunnerová, M. (2006). *Ústavní výchova v České republice: Historie a současnost.* Praha: Karolinum.

Česká národní banka (n.d.). *Finanční a ekonomická gramotnost.* Dostupné z: https://www.cnb.cz/cs/o_cnb/financni-a-ekonomicka-gramotnost/

Dejme dětem šanci (n.d.). *Startovací byty pro děti z dětských domovů.* Dostupné z: https://www.znesnaze21.cz/sbirka/startovaci-byty-pro-deti-z-detskych-domovu

Hanáková, L. a Kormaňák, M. (2015). *Jsou na odchod do běžného života připraveny děti z dětského domova?* IPSOS / Mimo domov.

Heimstaden (2020). *Startovací byty pomáhají mladým lidem z dětských domovů vstoupit do světa dospělých.* Dostupné z: https://stabruntalsko.cz/startovaci-byty-pomahaji-mladym-lidem-z-detskych-domovu-vstoupit-do-sveta-dospelych/

Hesová, A. et al. (2014). *Katalog materiálů pro rozvoj finanční gramotnosti.* Národní ústav pro vzdělávání.

Humana (n.d.). *Stödboende.* Dostupné z: https://www.humana.se/individ-och-familj/vara-boenden/stodboende

Chábová, K. (2025). *Mladí lidé z dětských domovů potřebují zažít bezpečný vztah.* J&T Banka. Dostupné z: https://www.jtbank.cz/clanky/-/klara-chabova-mladi-lide-z-detskych-domovu-potrebuji-zazit-bezpecny-vztah

Matyášová, K. (2017). *Finanční gramotnost jako klíčová kompetence pro děti v institucionální péči.* Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Ministerstvo práce a sociálních věcí (2023). *Podpora systémových změn v oblasti služeb péče o ohrožené děti.* Sociální práce. Dostupné z: https://socialniprace.cz/inspirace-pro-praxi/individualni-pristup-k-ohrozenym-detem-jako-klic-k-naplneni-jejich-potreb/

Ministerstvo financí ČR. (2017). *Národní strategie finančního vzdělávání*. 2. aktualizované vydání. Praha: Ministerstvo financí ČR. ISBN 978-80-85045-99-9.

Mise naděje (n.d.). *Finanční gramotnost.* Dostupné z: https://www.misenadeje.cz/financni-gramotnost/

Mynaříková, L., Dobrucká, L., Horáková, D. a Vintoniv, R. (2022). *Integrace dětí z dětských domovů do společnosti a jejich adaptace na trhu práce.* Praha: ČVUT. Dostupné z: https://fddcr.cz/sites/default/files/2023-01/souhrnna_vyzkumna_zprava_FINAL_compressed.pdf

Nadace Terezy Maxové (2022). *Podpora mladých lidí při osamostatňování.* Dostupné z: https://www.nadaceterezymaxove.cz

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. (2013). *Standard finanční gramotnosti pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV.

Neviditelní (n.d.). *Mladí dospělí na odchodu z dětských domovů.* Dostupné z: https://neviditelni.org/mladi-dospeli-z-detskych-domovu

Neviditelní (2024). *Z dětského domova rovnou do samostatného života.* Dostupné z: https://neviditelni.org/blog/z-detskeho-domova-rovnou-do-samostatneho-zivota

Nuorten Ystävät (n.d.). *Tavoitteellisen polun rakentaminen työnhakijalle.* Dostupné z: https://nuortenystavat.fi/palvelut/tyonhakijan-uravalmennus/

O2 Foundation (2023). *O2 Chytrá škola: Grantový program pro dětské domovy.* Dostupné z: https://o2chytraskola.cz

Pacnerová, R. et al. (2015). Příprava dětí na samostatný život po opuštění dětského domova. *Sociální práce / Sociálna práca*, 13(2), 45–67.

Patron dětí (n.d.). *Mentoringový program pro děti opouštějící dětské domovy.* Dostupné z: https://patrondeti.cz

Spirit2018 (2025). *Transformace dětských domovů.* Dostupné z: https://spirit2018.cz/transformace-detskych-domovu/

Spolu dětem (n.d.). *Tréninky dospělosti.* Dostupné z: https://www.spoludetem.cz

Symbios (2024). *Projekt Symbios pomáhá mladým lidem z dětských domovů.* Dostupné z: https://www.brno-stred.cz/tiskove-zpravy/mladym-lidem-z-detskych-domovu-pet-let-pomaha-projekt-symbios~p21882

Šance Dětem (2022). *Podpora mladých lidí při přechodu do samostatného života.* Dostupné z: https://sancedetem.cz/ustavni-pece

Štenclová, V. (2021). *Psychosociální výzvy dětí opouštějících ústavní péči.* Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: https://theses.cz/id/ofp2ik/

The Children's Society (n.d.). *Money Matters: Financial education for care leavers.* Dostupné z: https://www.childrenssociety.org.uk

UNICEF (2024). *Pathways to better protection: Taking stock of the situation of children in alternative care in Europe and Central Asia.* UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. Dostupné z: https://www.unicef.org/eca/press-releases/nearly-half-million-children-europe-and-central-asia-live-residential-care

Zákon č. 359/1999 Sb. (1999). *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí.* Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359

Mgr. Alena Knotková, Ph.D.
Ústav sociálních studií
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
alena.knotkova@uhk.cz

Mgr. Adéla Marešová
Ústav sociálních studií
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
adela.maresova@uhk.cz

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.105-113

Rozvoj a hodnotenie motorickej koordinácie u detí s dyspraxiou

Development and Assessment of Motor Coordination in Children with Dyspraxia

Peter Krška, Andrej Hubinák, Barbora Kováčová

Abstract

This study examines the development and assessment of motor coordination in preschool children with dyspraxia. A total of 110 children participated in four motor tasks assessing distance estimation, movement accuracy, balance, and mobility. Performance was rated using a five-point ordinal scale, with higher scores indicating greater difficulty. Descriptive analysis revealed variability in performance across different domains: accuracy showed generally high scores, while balance and mobility presented greater challenges. Chi-square goodness-of-fit tests confirmed statistically significant differences in the distribution of scores between tasks ($p < 0.001$). Findings indicate that motor coordination develops unevenly in children with dyspraxia, highlighting strengths and weaknesses in specific skill areas. These results have practical implications for early screening and targeted intervention, supporting individualized approaches to enhance motor learning and prevent long-term difficulties in daily activities and school tasks.

Keywords: Motor coordination. Dyspraxia. Preschool children. Motor development. Movement assessment. Balance. Mobility. Early screening.

Úvod do vývinovej poruchy koordinácie

Vývinová porucha koordinácie (DCD) je stav, ktorý sa vyznačuje zhoršenou schopnosťou vykonávať a osvojovať si motorické zručnosti primerané veku. Krška & Kováčová (2024) tvrdia, že výkonnosť dieťaťa s DCD v každodenných činnostiach, ktoré si vyžadujú motorickú koordináciu, je výrazne nižšia s výkonnosťou ako je očakávaný výkonnosť vzhľadom na chronologický vek a IQ. Môže to byť spôsobené s výrazným oneskorením v dosahovaní motorických míľnikov (napr. chôdza, plazenie, sedenie), uchopovanie predmetov, celková nešikovnosť a slabá výkonnosť v športových aktivitách (neskôr, v školskom veku aj ťažkosti s písaním). Samotná DCD výrazne zasahuje

do výchovno-vzdelávacích výsledkov alebo aktivít každodenného života (Magová, 2025; Kováčová, 2025). DCD ako diagnóza nie je spôsobená všeobecným zdravotným stavom (napr. detskou mozgovou obrnou, hemiplégiou alebo svalovou dystrofiou) a nespĺňa kritériá pervazívnej vývinovej poruchy. Lee (1999, s. 2) tvrdí, že ak sú u dieťaťa potvrdené znížené intelektové znevýhodnenie, tak motorické ťažkosti nepresahujú oslabenia, ktoré sa zvyčajne spájajú s mentálnym postihnutím. Yu et al. (2018) poukazujú na významný rok pre danú vývinovú poruchu, ktorým je rok 1994, kedy bol prijatý termín DCD a dosiahol sa celosvetový konsenzus o jej opise, hodnotení a manažmente. DCD má viacero podskupín a v texte príspevku sa budeme venovať motorickej dyspraxii. Až 95 % detí s DCD má problémy s písaním a 57 % detí vykazuje v porovnaní so svojimi rovesníkmi zníženú čitateľnosť, rýchlosť písania a kvalitu tvorby písmen (Prunty et al., 2017; Čarnická, 2024). Deti s diagnózou DCD by mali byť postupne diagnostikované na potenciálne súvisiace poruchy, ako sú ADHD, ASD, poruchy reči a sociálne, emocionálne a behaviorálne poruchy. Castellucci & Singla (2025) tvrdia, že identifikácia oslabenia v konkrétnej oblasti môže byť kľúčová pre určenie prekrývajúcich sa ťažkostí v inej oblasti, ktoré sa môžu prejaviť o niekoľko rokov neskôr. Príkladom môže byť chlapec, ktorý má ťažkosti s motorickou koordináciou v predškolskom veku a tá môže predchádzať poruche pozornosti, ktorá sa prejaví v školskom veku.

Celkovo možno konštatovať, že osoby s dyspraxiou majú často jedinečné silné stránky, ako je kreativita, schopnosť riešiť problémy a odolnosť. Zameriavanie sa na tieto silné stránky môže pomôcť zvýšiť sebavedomie a sebaúctu. Dyspraxia je celoživotný stav. Castellucci & Singla (2025) tvrdia, že jednotlivci s týmto ochorením sa môžu naučiť stratégie na zvládanie ťažkostí a viesť plnohodnotný život s vhodnou podporou a úpravami.

Etiológia motorickej dyspraxie

Etiológia motorickej dyspraxie nie je známa, avšak predpokladá sa, že súvisí s procesmi dozrievania v centrálnom nervovom systéme. Neexistuje však jednotný konsenzus a navrhujú sa rôzne príčiny, ako napríklad predčasný pôrod, poškodenie dominantnej mozgovej hemisféry, porucha senzorickej integrácie či perinatálne faktory súvisiace s hypoxiou. Medzi ďalšie navrhované príčiny patria poruchy inter- alebo intrahemisferických spojení (Geschwind, 1975), dysfunkcia mozgovej kôry, mozočka alebo bazálnych ganglií (Lundy-Ekman et al., 1991). Predpokladá sa, že DCD má genetickú predispozíciu. Mosca et al. (2016) tvrdia, že konkrétne gény, ktoré môžu súvisieť s týmto ochorením, však neboli identifikované, pretože spoločná genetická náchylnosť k rôznym neuropsychiatrickým poruchám môže viesť k nesprávnym výsledkom analýzy DNA.

Deti s touto poruchou tvoria heterogénnu skupinu v populácii, ako tvrdia Blank et al. (2019), čo potvrdzuje predpoklad, že k DCD môže prispievať viacero mechanizmov. Autori (ibidem) naznačujú, že DCD môže súvisieť

s abnormálnymi procesmi neurologického dozrievania, vrátane nedostatočnej aktivácie oblastí mozgu spojených s motorickým učením a zmeneným zrením motorických a senzorických dráh.

Oblasť koordinácie u dieťaťa s motorickou dyspraxiou

Hirtz et al. (1985) charakterizujú koordinačné schopnosti ako komplexné relatívne samostatné predpoklady výkonovej regulácie pohybových činností, ktoré sa utvárajú a rozvíjajú v pohybových činnostiach na základe dominantne zdedených, ale ovplyvniteľných neurofyziologických funkčných mechanizmov. U dieťaťa s motorickou dyspraxiou sú charakteristické problémy s koordináciou. Thelen (1998) pri pozorovaní detí v prvých mesiacoch ich života pripevnila snímače pohybu na končatiny bábätiek, ktoré zaznamenávali ich pohyby. Analýza týchto informácií umožnila nahliadnuť do osvojovania si základných zručností. V kontexte vývinových míľnikov vieme, že v šiestich mesiacoch sa pohyb dieťaťa stáva cielenejším. Dieťa má snahu dosahovať a uchopovať predmety. Autorka (ibidem) tvrdí, že predtým sa predpokladalo, že tieto zručnosti sú určitým spôsobom geneticky dané. Výskum však potvrdil, dieťa sa musí naučiť samo plánovať postupnosť pohybov potrebných na vykonávanie zámerných činnosti. Po týchto skúsenostiach musí byť schopné vybrať si z množstva náhodných pohybov tie, ktoré fungujú, a časom sa tieto pohyby „naprogramujú“ a stanú sa automatickými. Dieťa s motorickou dyspraxiou bude s veľkou pravdepodobnosťou limitné v docilite (motorickej učenlivosti), tzn. bude mať ťažkosti rýchlo a presne si osvojiť si nové pohyby.

Na základe tvrdení Henešovej (2014) koordinačné schopnosti sa diferencujú do piatich skupín a zároveň ich klasifikácia korešponduje so schopnosťami (bližšie Měkota & Blahuš (1983), Šimonek (1995), Kasa (2000, 2006), a i. Na základe viacerých autorov predkladáme charakteristiku jednotlivých koordinačných schopností v tabuľkovom spracovaní *(Tabuľka 1)*.

Tabuľka 1: Charakteristika koordinačných schopností

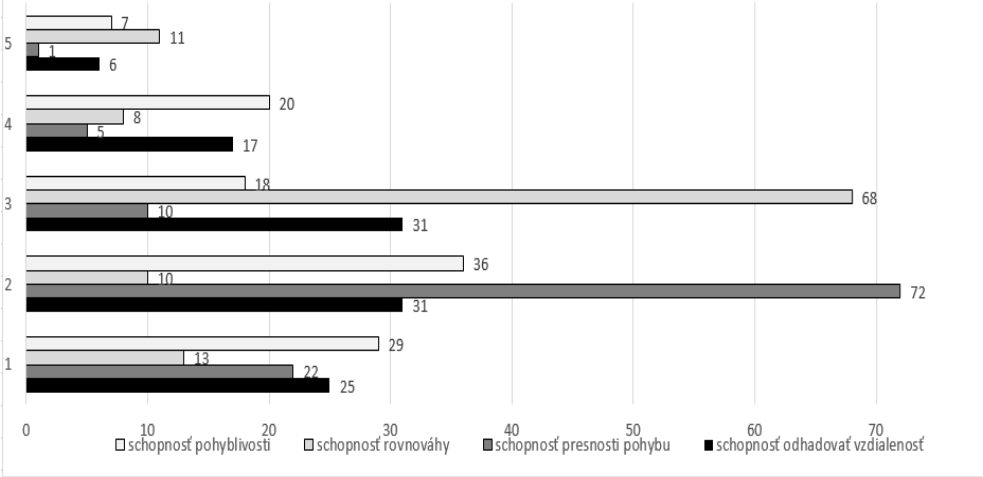
koordinačné schopnosti	špecifická charakteristika
Rovnovážne schopnosti	Ide o schopnosť dieťaťa udržať alebo obnoviť rovnováhu tela. V kontexte s rovnovážnymi schopnosťami rozlišujeme statickú rovnováhu (schopnosť udržať pokojovú polohu s minimálnymi odchýlkami) a dynamickú rovnováhu (schopnosť vykonávať a obnovovať pohybové úkony na úzkej ploche alebo pohyblivom predmete, bližšie Kasa, 2006).
Reakčná schopnosť	Ide o schopnosť rýchlo reagovať adekvátnou pohybovou činnosťou na určitý podnet alebo zmenu situácie. Rýchlosť závisí od druhu podnetu a typu odpovede.
Kinesteticko-diferenčná schopnosť	Ide o schopnosť riadiť pohyby v čase a priestore, od pohybujúceho sa vyžaduje vedomé a dokonalé zosúladenie (Krška, Adamčák, 2008).

Priestorovo-orientačná (navigačná) schopnosť	Označuje sa ako pocit pre vnímanie priestoru, hodnotenie priestorových vzťahov, rýchle určenie a zmeny postavenia a pohyby tela v priestore. Celkovo je tam potvrdená závislosť od rýchlosti vnímania a hodnotenia priestorových podmienok (Šimonek & Zrubák et al., 2008).
Schopnosť regulácie rytmu a frekvencia pohybu	Ide o prispôsobenie pohybu danému rytmu alebo nájdenie optimálneho vnútorného rytmu.

Zdroj: uvedené v texte

Dizajn výskumu

Výskumný súbor tvorilo 110 detí predškolského veku (N = 110). Koordinačné schopnosti boli posudzované prostredníctvom **štyroch disciplín**, a to: schopnosť odhadovať vzdialenosť, schopnosť presnosti pohybu, schopnosť rovnováhy a schopnosť pohyblivosti. Výkony detí boli hodnotené pomocou **ordinálnej päťstupňovej škály**, kde hodnota **1** (najlepšie hodnotenie) a hodnota **5** (nezvládnutie úlohy, najhoršie hodnotenie). Deskriptívna analýza výsledkov poukázala na rozdielne rozloženie hodnotení v jednotlivých disciplínach. V oblasti **presnosti pohybu** sa prejavila výrazná koncentrácia hodnotenia stupňa 2, ktorú dosiahlo 72 detí, čo naznačuje veľmi dobrú úroveň výkonu v tejto oblasti. Naopak, v disciplíne **rovnováhy** dominovalo hodnotenie stupňa 3, ktoré bolo zaznamenané u 68 detí, čo poukazuje na slabšiu úroveň zvládania tejto schopnosti v rámci sledovaného súboru. **Schopnosť odhadovať vzdialenosť** vykazovala rovnomernejšie rozloženie hodnotení najmä v stupňoch 1 až 3, čo naznačuje strednú náročnosť tejto disciplíny. V oblasti **pohyblivosti** sa objavil širší rozptyl hodnotení, s vyšším zastúpením hodnotenia stupňa 4, čo poukazuje na výraznejšiu variabilitu výkonov detí.



Graf 1: Sumárne zhodnotenie koordinácie vo výskumnom súbore

Zdroj: vlastné spracovanie

Na overenie rozdielov v hodnotení koordinácie medzi jednotlivými disciplínami bol použitý χ^2 test nezávislosti. Výsledky preukázali štatisticky významné rozdiely v rozdelení hodnotení medzi disciplínami ($\chi^2(12) = 142{,}30$; $p < 0{,}001$), čo naznačuje rozdielnu náročnosť jednotlivých oblastí koordinácie. Vzhľadom na opakované merania u rovnakého súboru detí (každé dieťa absolvovalo každú disciplínu) je však potrebné interpretovať výsledky s opatrnosťou. Vzhľadom na túto skutočnosť sme zvolili neparametrický štatistický test (χ^2 goodness-of-fit test) na posúdenie zhody medzi empirickým rozdelením dát a teoreticky predpokladaným rozdelením. Práve tento neparametrický test umožňuje overiť, či sa pozorované frekvencie v jednotlivých kategóriách štatisticky významne líšia od očakávaných hodnôt. Test je vhodný najmä pri práci s nominálnymi alebo ordinálnymi premennými vyjadrenými vo frekvenciách.

Tabuľka 2: Parciálne zhodnotenia výskumného súboru

posudzovaná položka	$\chi^2(4)$	p	zhodnotenie
Schopnosť odhadovať vzdialenosť	20,55	p = 0,00039	Rozdelenie hodnotení sa štatisticky významne líši od rovnomerného rozdelenia.
Schopnosť presnosti pohybu	153,36	p < 0,001	Veľmi výrazná nerovnomernosť rozdelenia hodnotení, s dominanciou lepších stupňov hodnotenia.
Schopnosť rovnováhy	120,82	p < 0,001	Hodnotenia sú výrazne nevyrovnané, s dominantným výskytom stredného stupňa hodnotenia.
Schopnosť pohyblivosti	22,27	p = 0,00018	Rozdelenie hodnotení sa významne líši od rovnomerného rozdelenia, pričom je prítomná vyššia variabilita výkonov.

Zdroj: vlastné spracovanie

Na posúdenie rovnomernosti rozdelenia hodnotení v rámci jednotlivých disciplín bol použitý χ^2 goodness-of-fit test. Výsledky preukázali *(Tabuľka 2)*, že vo všetkých sledovaných disciplínach sa rozdelenie hodnotení štatisticky významne líši od rovnomerného rozdelenia ($p < 0{,}001$), čo poukazuje na nerovnomerné zastúpenie jednotlivých stupňov hodnotenia v rámci posudzovania koordinačných schopností.

Analýza zistení

Zistenie, že rozdelenie hodnotení vo všetkých sledovaných disciplínach sa štatisticky významne líši od rovnomerného rozdelenia, poukazuje na skutočnosť, že rozvoj koordinačných schopností v predškolskom veku nie je rovnomerný

ani lineárny. Jednotlivé zložky koordinácie dozrievajú odlišným tempom, pričom u detí sa prirodzene objavujú oblasti relatívnej silnejšej aj slabšej výkonnosti.

Výrazná koncentrácia hodnotení v určitých stupňoch naznačuje, že niektoré koordinačné schopnosti (napr. presnosť pohybu) sú v tomto vývinovom období zvládané lepšie, zatiaľ čo iné (najmä rovnováha alebo pohyblivosť) predstavujú náročnejšie oblasti, ktoré si vyžadujú cielenejší rozvoj. Nerovnomerné zastúpenie hodnotení zároveň poukazuje na výraznú inter-individuálnu variabilitu, typickú pre predškolský vek, kde sa rozdiely v neuro-motorickom dozrievaní prejavujú výraznejšie než v neskorších obdobiach.

Z hľadiska pedagogickej a terapeutickej praxe tieto výsledky zdôrazňujú **potrebu systematického a diferencovaného prístupu k rozvoju koordinácie**, ktorý zohľadňuje individuálne vývinové tempo dieťaťa. Včasná identifikácia slabších oblastí koordinácie umožňuje cielene podporovať ich rozvoj prostredníctvom pohybových hier, senzomotorických aktivít a primeraných cvičení, čím sa môže predchádzať pretrvávaniu ťažkostí v neskoršom školskom veku.

Využitie výsledkov v rámci depistáže motorickej dyspraxie

Výsledky poukazujúce na nerovnomerné rozloženie hodnotení v jednotlivých oblastiach koordinácie môžu byť využité ako významný podklad pre depistáž motorickej dyspraxie v predškolskom veku**.** Motorická dyspraxia sa typicky prejavuje **diskrepanciami medzi jednotlivými zložkami motorického výkonu,** pričom niektoré oblasti môžu byť relatívne zachované, zatiaľ čo iné sú výrazne oslabené. Práve identifikácia takýchto nerovnováh predstavuje kľúčový aspekt včasného skríningu.

Skutočnosť, že hodnotenia sa v jednotlivých disciplínach nekoncentrujú rovnomerne, umožňuje zachytiť atypické vzorce výkonu**,** ktoré sa odlišujú od bežnej vývinovej variability. Deti, u ktorých sa opakovane objavujú slabšie hodnotenia v oblastiach ako rovnováha, pohyblivosť alebo plánovanie pohybu, môžu byť identifikované ako rizikové z hľadiska motorickej dyspraxie**,** a to ešte pred nástupom školských nárokov. Z depistážneho hľadiska majú tieto výsledky význam najmä ako **orientačný skríningový nástroj**, ktorý umožňuje triedenie detí do skupín s typickým a potenciálne atypickým motorickým vývinom. Výstupy by mali slúžiť ako podklad pre **cielenejšie pozorovanie, detailnejšie motorické vyšetrenie alebo odporúčanie na odbornú diagnostiku**, nie ako samostatný diagnostický záver. Takýto prístup podporuje včasnú intervenciu a znižuje riziko pretrvávania motorických ťažkostí v neskoršom školskom veku.

Záver

Štúdia ukazuje, že u predškolských detí s motorickými ťažkosťami sa jednotlivé zložky motorickej koordinácie rozvíjajú nerovnomerne, čo naznačuje potrebu diferencovaného prístupu pri ich podpore. Identifikácia silnejších

a slabších oblastí umožňuje cielene zamerať pohybové a terapeutické aktivity tak, aby sa maximalizoval rozvoj motorických schopností. Prakticky to znamená, že včasná a systematická depistáž môže významne zlepšiť adaptáciu detí v každodenných činnostiach a pripraviť ich na školské výzvy ako súčasť preventívnych koordinačných aktivít.

Predmetné zistenia zdôrazňujú potrebu ďalšieho výskumu zameraného na efektívne intervencie, monitorovanie dlhodobého vývinu a vypracovanie odporúčaní pre špeciálnych pedagógov, pedagógov a odborníkov, aby sa predchádzalo pretrvávaniu motorických ťažkostí v školskom veku.

Bibliografia

Blank, R.; Barnett, A. L.; Cairney, J.; Green, D.; Kirby, A.; Polatajko, H.; et al. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2019, 61(3), 242-285. https://doi.org/10.1111/dmcn.14132

Castellucci, G.; Singla, R. (2025). Developmental Coordination Disorder (Dyspraxia). *StatPearls* [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan. Available from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK603724/

Čarnická, M. (2024). Hrubá motorika a jej úloha pri rozvíjaní grafomotoriky**.** *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu 13.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 101-110. ISBN 978-80-561-1150-5.

Geschwind, N. (1975). "The apraxias: Neural mechanisms of disorder of learned movements." *American Scientist*, 1975, 63, 188-195.

Henešová, J. (2014). *Rozvoj koordinačných schopností žiakov v primárnom vzdelávaní.* Bratislava: Metodické centrum, 2014, s. 60. ISBN 978-80-8052-608-5.

Hirtz, P. et al. (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport.* Berlin: Volk und Wissen, 1985.

Kasa, J. (2000). *Športová antropomotorika*. Bratislava: SVS TVŠ, 2000.

Kasa, J. (2006). Pohybové predpoklady a ich diagnostika. Bratislava: FTVŠ UK, 2006. 153 s. ISBN 80-8075-134-X

Kováčová, B. (2025). Výzvy a obmedzenia dieťaťa s motorickou dyspraxiou. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 66-87. ISBN 978-80-561-1200-7.

Krška, P. & Kováčová, B. (2024). Identifikácia koordinačných schopností u dieťaťa s motorickou dyspraxiou v predškolskom veku. *Expresivita v (art)terapii.* Roč. 5. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 102-111. ISBN 978-80-561-1131-4.

Krška, P.; Adamčák, Š. (2008). *Pohybové schopnosti a hry na ich rozvoj*. Ružomberok: Edičné stredisko Pedagogickej fakulty, 2008.

Lee, M. (1999). *Coordination Difficulties Related titles of interest Developmental Dyspraxia: Identification and Intervention*. David Fulton Publishers, 1999.

Lundy-Ekman, L., Ivry, R. B., Keele, S., & Woollacott, M. (1991). Timing and force control deficits in clumsy children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1991, 3(4), 367-376. https://doi.org/10.1162/jocn.1991.3.4.367

Magová, M. (2025). Analýza a kontextualizácia špecifických vývinových porúch učenia. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 9-29. ISBN 978-80-561-1200-7.

Měkota, K.; Blahuš, P. (1983). *Motorické testy v tělesné výchově.* Praha: SPN, 1983. 335 s.

Mosca, S. J.; Langevin, L. M.; Dewey, D.; Innes, A. M.; Lionel, A. C.; Marshall, C. C.; Scherer, S. W.; Parboosingh, J. S.; Bernier, F. P. (2016). Copy-number variations are enriched for neurodevelopmental genes in children with developmental coordination disorder. *Journal of Medical Genetics*, 2016, 53(12), 812-819. https://doi.org/10.1136/jmedgenet-2016-103818

Prunty, M. M.; Barnett, A. L.; Wilmut, K.; Plumb, M. S. (2013). Handwriting speed in children with Developmental Coordination Disorder: are they really slower? *Research in Developmental Disabilities*, 2013, 34(9), 2927-2936. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.005

Prunty, M., Barnett, A. L. (2017). Understanding handwriting difficulties: A comparison of children with and without motor impairment. *Cognitive Neuropsychology*, 2017, 34(3-4), 205-218. https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1376630

Šimonek, J. et al. (2008). *Normy koordinačných schopností pre 11-15-ročných športovcov*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-297-7.

Šimonek, J.; Zrubák, A. et al. (1995). *Základy kondičnej prípravy v športe.* Bratislava: UK, 1995.

Thelen, E. (1989). The (re)discovery of motor development: Learning new things from an old field. *Developmental Psychology*, 1989, 25(6), 946-949. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.6.946

Yu, J. J. et al. (2018). Motor Skill Interventions in Children With Developmental Coordination Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2018, 99(10), 2076-2099. https://doi.org/10.1016/j.apmr.2017.12.009

Predmetný príspevok je parciálnym výstupom v súvislosti s riešením projektu KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

PaedDr. Peter Krška, PhD.
Katedra telesnej výchovy a športu
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
peter.krska@ku.sk

PaedDr. Andrej Hubinák, PhD.
Katedra telesnej výchovy a športu
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
andrej.hubinak@ku.sk

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.114-125

Inovativnost a postoje učitelů na 1. stupni ZŠ k využívání generativní umělé inteligence

Innovativeness and Attitudes of Primary School Teachers Towards the Adoption of Generative Artificial Intelligence

Petr Gonda, Martina Maněnová

Abstract

The rapid integration of Generative AI presents unique challenges for primary education. This study investigates the adoption patterns and attitudes of primary school teachers. A quantitative survey was conducted in the Hradec Králové Region, Czech Republic, with a final analyzed sample of 360 teachers (N=360). The instrument, based on Rogers' Diffusion of Innovations theory, categorized teachers and measured their experiences with and attitudes toward AI tools. Findings reveal a significant deviation from Rogers' model, with a high concentration in the 'Early Majority' (66.1%) and few 'Laggards' (5.8%). A strong positive correlation was found between completing AI-focused training and positive attitudes. Teachers primarily perceive AI as a productivity tool for their own preparation (e.g., ChatGPT, Canva), not as a tool directly for pupils. The data underscores an urgent need for targeted professional development to bridge the gap from viewing AI as a "teacher's tool" to its effective pedagogical integration.

Keywords: Artificial intelligence. Primary education. Teacher attitudes. Diffusion of innovations. Professional development. Generative AI.

Úvod

Umělá inteligence (AI) je rozsáhlý obor, který se zabývá studiem systémů známých jako inteligentní agenti, jak popisují Russell a Norvig (2021). Inteligentní agent je definován jako systém, který přijímá vjemy z prostředí a provádí akce s cílem dosáhnout nejlepšího nebo očekávaného výsledku. AI jako disciplína zahrnuje široké spektrum témat, od logiky a pravděpodobnosti po učení a uvažování. Klíčovým prvkem pro návrh kompetentních systémů je učení a schopnost agentů adaptovat se na změny v prostředí (Russell a Norvig, 2021). V kontextu vzdělávání představuje AI technologii s potenciálem transformace procesů, mimo jiné díky možnosti personalizovat učení (Kasneci a kol., 2023).

V posledních letech došlo k výraznému posunu paradigmatu s nástupem tzv. základních modelů (*foundation models*). Tento termín, navržený vědci ze Stanfordu (Bommasani a kol., 2021), odkazuje na modely trénované na rozsáhlých datech, které jsou posléze adaptovány na širokou škálu úloh (Miao a Holmes, 2023). Tento pokrok je umožněn rozvojem hlubokého učení (*deep learning).* Významným milníkem ve zpracování přirozeného jazyka se stalo zavedení architektury *Transformer*, kterou v roce 2017 představili Vaswani a kolektiv. Model *Transformer* je založen výhradně na mechanismu pozornosti – *attention* – a zcela se obejde bez tzv. rekurzivních nebo konvolučních vrstev. Tato architektonická změna zajistila lepší kvalitu a zároveň výrazně lepší paralelizovatelnost pro trénink (Vaswani a kol., 2017).

Na architektuře *Transformer* jsou postaveny Velké jazykové modely (*LLMs*), jako je například Generative Pre-trained Transformer – GPT. Tyto modely fungují primárně na principu podmíněné generace textu, kdy predikují následující slovo (token) na základě zadaného kontextu, což je základem pro interakci prostřednictvím výzev, tzv. promptů (Jurafsky a Martin, 2025). Vzhledem k rozsahu a univerzálnosti základních modelů (Bommasani a kol., 2021) se otevírají nové možnosti využití ve vzdělávání (Kasneci a kol., 2023):

- Zpracování přirozeného jazyka: *LLMs* dosáhly významných pokroků na mnoha lingvistických úlohách, včetně strojového překladu, sumarizace a generování textu (Kasneci a kol., 2023).
- Generování vizuálního a multimediálního obsahu: Generativní AI modely, které pracují s různými modalitami (včetně jazyka a vize), umožňují vytvářet obsah z intuitivních specifikací. Pokročilé multimodální modely, jako je GPT-4 (Miao a Holmes, 2023), jsou v promptech schopny akceptovat obrázky i text. Příklady vizuální syntézy, jako je model DALL-E, demonstrují generování vysoce kvalitních multimédií (Miao a Holmes, 2023).
- Adaptivní a personalizované systémy: *LLMs* mají potenciál zlepšit interakci s uživateli tím, že dokážou generovat kontextualizované a personalizované odpovědi (Kasneci a kol., 2023). AI může fungovat jako individuální kouč pro samostudium základních dovedností (Miao a Holmes, 2023). Tyto systémy mohou přizpůsobit výstup modelu na základě dat o žácích, jako je styl učení nebo předchozí znalosti (Kasneci et al., 2023).

Implementace těchto technologií do primárního vzdělávání však není pouze otázkou dostupnosti hardwaru či softwaru, ale především otázkou připravenosti lidského faktoru. Jak trefně poznamenává Brdička (2024): *„Ten učitel, který nedokáže naučit víc než stroj, má být nahrazen a nahrazen bude.“* Úspěšná difuze této inovace je tedy závislá na postojích a inovačním potenciálu samotných pedagogů.

Pro analýzu tohoto procesu byla v této studii využita Teorie difuze inovací Everetta M. Rogerse, která klasifikuje členy sociálního systému na základě míry jejich přístupu k osvojování novinek – od Inovátorů přes Časné

osvojitele až po Opozdilce (Círus, Maněnová, Škoda, 2019). Aplikace této typologie na české školství je nanejvýš aktuální, neboť výzkum Univerzity Palackého ukázal, že ačkoliv učitelé vnímají AI jako potenciální přínos, 87 % z nich v roce 2023 neabsolvovalo v této oblasti žádné vzdělávání (Kopecký a kol., 2023).

Cílem této studie bylo proto prozkoumat inovační profily a postoje učitelů 1. stupně základních škol k adopci generativní umělé inteligence. Studie si kladla za cíl nejen kategorizovat pedagogy dle Rogersovy teorie, ale také identifikovat úroveň jejich reálného využívání aplikací založených na principech generativní umělé inteligence ve výuce. Výzkum byl proto veden třemi dílčími cíli:

- Kategorizovat učitele 1. stupně ZŠ podle Rogersovy teorie osvojování inovací v kontextu využívání AI.
- Zmapovat úroveň jejich reálných zkušeností s aplikacemi využívajícími generativní AI.
- Analyzovat jejich postoje k využívání generativní umělé inteligence ve vzdělávání.

Metodologie

Pro dosažení stanovených cílů byl realizován kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Výzkumný design byl zvolen s cílem získat data od širokého vzorku respondentů a statisticky analyzovat vztahy mezi jejich inovativností, postoji a demografickými proměnnými.

Výzkumný nástroj

Byl využit dotazník vlastní konstrukce, který metodologicky vycházel ze standardizovaného nástroje Kankaanrinty přeloženého na přelomu 20. a 21. století Černochovou pro měření inovativnosti pedagogů (Círus, Maněnová, Škoda, 2019). Původní nástroj, zaměřený na obecné ICT, byl pro účely této studie strategicky adaptován specificky pro kontext umělé inteligence. Tato adaptace byla klíčová, neboť AI představuje specifickou podmnožinu technologií s unikátními implikacemi pro vzdělávání.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 367 učitelů 1. stupně základních škol v Královéhradeckém kraji v České republice. Soubor byl charakteristický výraznou dominancí žen (92,37 %). Věková struktura byla různorodá, přičemž nejpočetnější skupiny tvořili učitelé ve věku 43–48 let (18,80 %) a 55–60 let (17,71 %). Z hlediska délky praxe byla nejvíce zastoupena skupina pedagogů s praxí nad 32 let (21,78 %). Majoritní část respondentů (80,65 %) uvedla, že má přímou aprobaci pro učitelství na 1. stupni ZŠ.

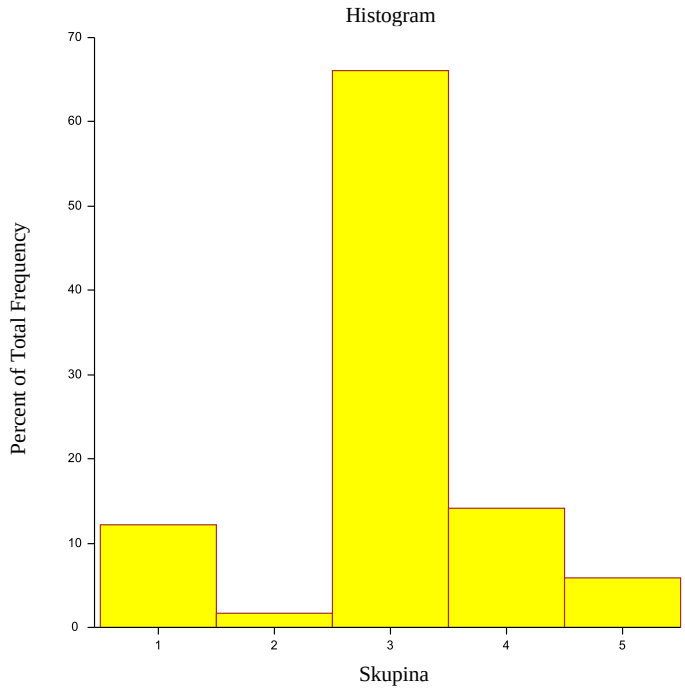
Sběr a analýza dat

Sběr dat probíhal od listopadu 2024 do ledna 2025. Dotazníky byly distribuovány kombinovanou metodou – tištěnou formou na vybraných školách a v rámci prezenčních školení, a elektronicky (pomocí Microsoft Forms) prostřednictvím všech jednotlivě a jmenovitě oslovených ředitelů základních škol v celém Královéhradeckém kraji.

Získaná data byla transkribována a analyzována ve statistickém programu NCSS. Pro klíčový cíl (kategorizaci respondentů) byla uplatněna specifická analytická procedura. Pro každý z pěti klastrů tvrzení (viz výše) bylo vypočítáno průměrné skóre. Po kontrole a čištění dat bylo k dispozici pro analýzu a další zpracování celkem 360 dotazníků. Byla provedena deskriptivní statistika, korelační a faktorová analýza.

Výsledky

Jak již bylo výše uvedeno, v rámci této studie jsou prezentovány výsledky kategorizace respondentů, která vychází z Rogersovy teorie difuze inovací v kontextu AI. Výsledné rozložení dat je uvedeno na grafu 1. Relativní četnosti jednotlivých kategorií jsou uvedeny v tabulce 1, tabulka 2 pak uvádí výchozí Rogersův teoretický model rozložení v jednotlivých kategoriích.



Graf 1: Rozložení respondentů podle kategorií

Tab. 1: Analýza dat ukazující odchylky od teoretického rozložení populace

Skupina	Absolutní četnost	Kumulativní absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní relativní četnost [%]
1	44	44	**12,22**	12,22
2	6	50	**1,67**	13,89
3	238	288	**66,11**	80,00
4	51	339	**14,17**	94,17
5	21	360	**5,83**	100,00

Tab. 2: Předpokládané rozložení populace dle Rogersova teoretického modelu

Inovátoři	Časní osvojitelé	Raná většina	Pozdní většina	Opozdilci
2,5 %	**13,5 %**	**34 %**	**34 %**	**16 %**

Nejvýraznější rozdíl byl zaznamenán u kategorie „Raná většina“, kam bylo zařazeno 66,11 % respondentů, zatímco Rogersův model předpokládá 34 %. Naopak, kategorie „Opozdilci“ byla zastoupena výrazně méně (5,83 %), než teorie uvádí (16,00 %). Podíl Inovátorů (12,22 %) byl vyšší než teoretický model (2,5 %), avšak kategorie Časných osvojitelů byla téměř absentující (1,67 % oproti 13,5 %).

Odchylka od Rogersova modelu si žádá interpretaci. Rogersova teorie byla formulována pro inovace, které se šíří postupně prostřednictvím sociálního vlivu. Nástup generativní AI, zejména ChatGPT na přelomu let 2022 a 2023, však nebyl postupnou adopcí, ale spíše náhlým a masivním vlivem, který vyústil v monopolizaci informačního prostředí (Dearing a Rogers, 1996 v Dearing, 2009). Je pravděpodobné, že tato náhlá a masivní expozice, působící jako silné posilující kontextuální podmínky, donutila pragmatickou Ranou většinu (*Early Majority*) k okamžité reakci a přeskočila tradiční, pomalejší fáze šíření vedené Inovátory a Časnými osvojiteli (Rogers, 2003 v Dearing, 2009). Učitelé proto nejednali ani tak z touhy po novosti, jako spíše z nutnosti adaptovat se na novou realitu a z vnímaného sociálního tlaku, což je primární motivací pro adopci u pozdnějších osvojitelů (Dearing, 2009).

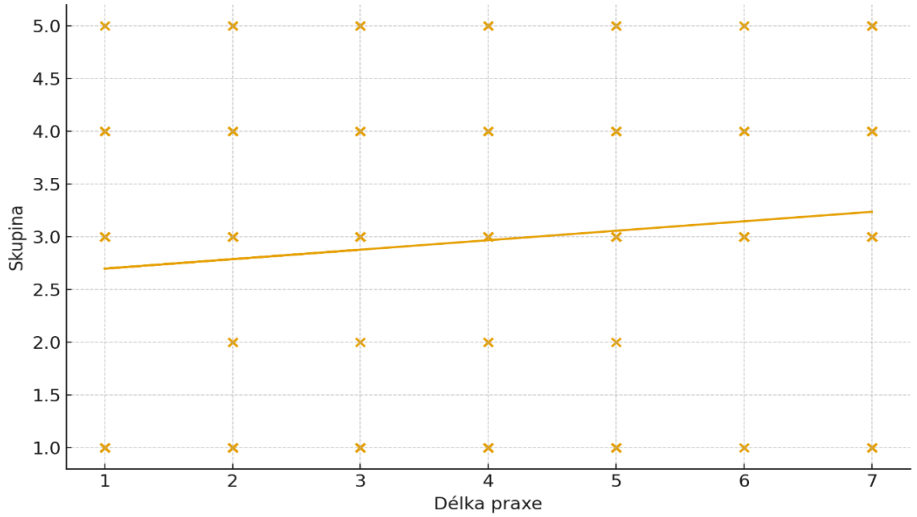
Výsledky korelační analýzy

Analýza vztahu mezi délkou praxe (nezávislá proměnná) a zařazením do kategorie (závislá proměnná) ukázala, že mezi oběma proměnnými existuje statisticky významná, avšak velmi slabá pozitivní souvislost. Pearsonův korelační koeficient činí r = 0,19, což odpovídá slabému lineárnímu vztahu. Tento závěr potvrzuje i Spearmanův koeficient pořadové korelace, který dosáhl podobné hodnoty. Statistická významnost byla ovlivněna velikostí

souboru, avšak samotná síla efektu zůstává nízká. Prakticky to znamená, že jedinci s delší praxí bývají sice mírně častěji zařazováni do vyšších skupin, avšak tento trend je jen velmi slabý a má omezený praktický dopad.

Lineární regresní model, v němž byla kategorie predikována pomocí délky praxe, potvrdil nízkou vysvětlující schopnost prediktoru. Koeficient determinace činí $R^2 \approx 0{,}04$, což znamená, že délka praxe vysvětluje přibližně 4 % variability zařazení do skupiny. Přestože je sklon regresní přímky statisticky významný, jeho velikost je malá: s každým dalším rokem praxe se predikovaná hodnota skupiny zvyšuje pouze asi o 0,4 bodu. Tento efekt lze z hlediska aplikované praxe hodnotit jako málo výrazný.

Vizuální analýza dat prostřednictvím scatterplotu s regresní přímkou (Graf 2) ukazuje, že hodnoty závislé proměnné jsou vzhledem k délce praxe značně rozptýlené a regresní přímku sledují pouze velmi volně. To odpovídá nízké hodnotě R^2. Reziduální graf poté neodhalil systematické vzorce či nelineární struktury, což naznačuje, že lineární model je formálně použitelný. Výrazná variabilita reziduí však ukazuje, že proměnná délka praxe není silným prediktorem kategorického zařazení.



Graf 2: Scatterplot s regresní přímkou

Celkově lze konstatovat, že délka praxe je sice statisticky významně asociována s vyšším zařazením do skupiny, avšak tento vztah má velmi malou sílu. Pro praktickou predikci či hlubší porozumění determinaci jednotlivých skupin by bylo vhodné zahrnout další relevantní proměnné, které se na výsledném zařazení podílejí pravděpodobně podstatně větší měrou.

Výsledky faktorové analýzy

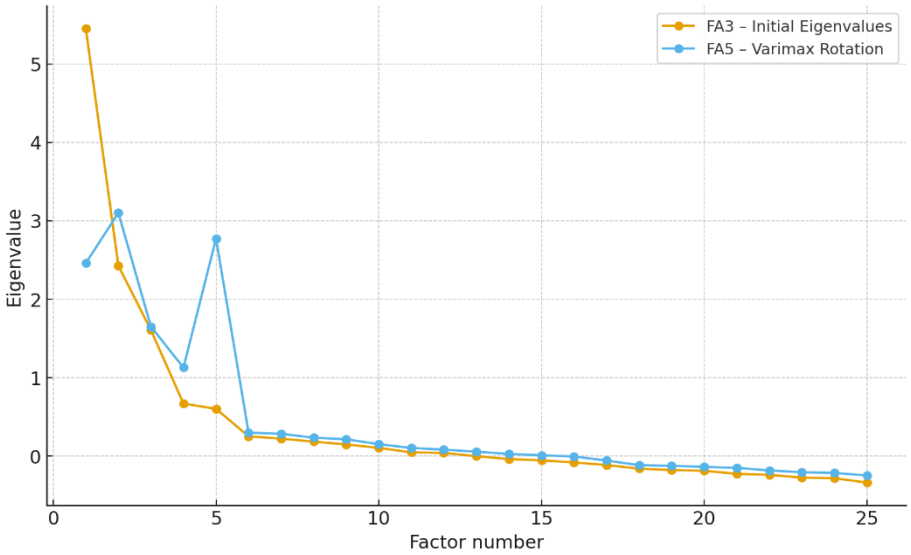
Faktorová analýza byla provedena s cílem identifikovat latentní struktury mezi 25 položkami rozdělenými do pěti tematických okruhů (K1–K5). Analýza byla realizována na souboru 360 respondentů. Nejprve byla ověřena vhodnost dat pro faktorové zpracování. Bartlettův test sféricity byl statisticky významný ($\chi^2(300) = 3088{,}31$; $p < .001$), což indikuje, že korelační matice se významně liší od identity a položky mezi sebou vykazují dostatečnou míru interkorelace. Nízká hodnota determinantu korelační matice ($\text{Log}(\text{Det}|R|) = -8{,}83$) dále potvrzuje přítomnost silnějších vzájemných vztahů mezi proměnnými a podporuje použitelnost faktorové analýzy.

Hodnoty communalit se pohybovaly v rozsahu 0,22–0,65, což znamená, že extrahované faktory vysvětlují přiměřenou část variance jednotlivých položek. Nejvyšší communalities byly pozorovány u položek K1_3 (0,62), K5_1 (0,60) a K5_4 (0,65), což ukazuje na jejich silné zakotvení ve společné faktorové struktuře. Naopak nižší hodnoty communalit byly identifikovány u položek K3_5, K4_3 nebo K4_2, jejichž společná variance s ostatními položkami je omezenější. Tyto položky jsou sice do struktury zahrnuty, ale přispívají relativně menší měrou.

Uvnitř jednotlivých skupin položek se objevují převážně středně silné pozitivní korelace ($r \approx .30–.55$), což ukazuje na dobrou vnitřní konzistenci škál. Nejvyšší korelace byly pozorovány v rámci škály K1 a K5, kde položky vykazují silné vztahy a pravděpodobně reprezentují dobře definované latentní konstrukty.

Naopak korelace mezi různými okruhy (např. K1 × K4 nebo K2 × K5) jsou převážně slabé nebo záporné. To ukazuje, že jednotlivé škály reprezentují odlišné dimenze a měří různé aspekty sledovaného fenoménu. Struktura dat tak nevytváří nežádoucí redundanci a je vhodná pro vícerozměrné modelování.

Na základě kritéria vlastního čísla ($\lambda > 1$) byly extrahovány celkem tři až pět faktorů (v závislosti na metodě a rotaci), přičemž hlavní interpretace se opírá o pětifaktorové řešení, které poskytuje nejjasnější teoretické ukotvení a je podpořeno i Scree plotem (Graf 3).



Graf 3: Porovnání Scree plotů (suťových grafů)

Faktor 1 je tvořen především položkami z první škály (K1_1 až K1_5), které vykazují silná pozitivní zatížení. Tento faktor lze interpretovat jako primární dimenzi prvního tematického okruhu, vykazující velmi dobrou soudržnost a silnou vazbu na latentní konstrukty.

Druhý faktor je tvořen převážně položkami K2_1 až K2_5, částečně doplněnými položkami K4. Tento faktor reprezentuje druhou oblast měřeného konstruktu, která se významně odlišuje od prvního faktoru, ale vykazuje dobrou vnitřní strukturu.

Faktor 3 je charakteristický výraznými zápornými korelacemi u položek K3. To ukazuje, že se jedná o samostatnou dimenzi, která je orientována opačně vůči ostatním faktorům. Tato inverzní orientace je typická u škál, které měří opačný typ charakteristiky nebo alternativní aspekt sledovaného jevu.

Čtvrtý faktor byl tvořen zejména položkami K4_1 až K4_5. Tyto položky vykazují střední hodnoty communalit a směřují k samostatné interpretaci, přestože některé přesahy mezi faktory naznačují částečnou vícefaktorovou strukturu.

Položky K5 vykazují nejvyšší soudržnost a tvoří velmi stabilní faktor s výraznými zatíženími. To ukazuje, že tato škála představuje nejjednoznačnější a nejvýrazněji oddělenou latentní dimenzi v celé analýze.

Výsledná struktura faktorů je dobře interpretovatelná a odpovídá teoretickému rozdělení položek do pěti oblastí. Každý faktor přímo navazuje na jednu tematickou škálu, přičemž drobné přesahy mezi skupinami K2 a K4 jsou z psychometrického hlediska běžné a nepředstavují problém. Faktorová řešení napříč oběma dokumenty jsou stabilní a navzájem konzistentní.

Výsledky faktorové analýzy poskytly jasné důkazy o tom, že použitý soubor položek lze vhodně popsat pomocí vícerozměrné latentní struktury. Pět extrahovaných faktorů odpovídá předpokládanému teoretickému členění škál a vykazuje dobrou vnitřní konzistenci i odlišnost. To, že jednotlivé skupiny položek (K1–K5) tvoří výrazně oddělené faktory, naznačuje, že měří odlišné aspekty sledovaných psychologických či behaviorálních jevů a nekonflují mezi sebou. Tento výsledek podporují také vnitroskupinové korelace, které byly převážně středně silné, což je žádoucí v případě, kdy položky mají reflektovat podobný konstrukt.

Některé položky však vykazovaly nižší communalities (např. K3_5, K4_3), což ukazuje, že se do faktorové struktury zapojují jen omezenou měrou. Z psychometrického hlediska to může naznačovat buď problematickou formulaci těchto položek, nebo jejich slabší relevanci vůči měřenému konstruktu. Přestože tyto položky nebyly natolik slabé, aby narušovaly celkovou strukturu, může být vhodné jejich obsah zvážit v budoucích úpravách nástroje – například je přeformulovat, nahradit nebo doplnit dalšími položkami zachycujícími stejný fenomén.

Diskuse korelační a regresní analýzy

Korelační a regresní analýzy doplnily zjištění faktorové analýzy a umožnily posoudit vztah mezi praktickou zkušeností respondentů a jejich zařazením do jednotlivých skupin. Ačkoli výsledky ukázaly statisticky významný vztah mezi délkou praxe a zařazením do Skupiny, šlo o vztah velmi slabý ($r \approx 0{,}19$). Tento efekt se projevil také v regresním modelu, kde délka praxe vysvětlila pouze přibližně 4 % variability skupinového zařazení ($R^2 \approx 0{,}04$). Statistická významnost je v tomto případě důsledkem relativně velkého počtu respondentů, nikoli síly efektu.

Z praktického hlediska výsledky naznačují, že délka praxe sice může hrát určitý dílčí roli v tom, do jaké skupiny je jednotlivec zařazen, avšak její vliv je minimální. Větší část variability je pravděpodobně způsobena jinými faktory, které nebyly v tomto modelu zahrnuty – například typem odbornosti, úrovní vzdělání, kvalitou výkonu nebo specifickými kompetencemi. To odpovídá i obecným poznatkům z oblasti profesního růstu, kde délka praxe sice může predikovat určité aspekty zařazení, avšak není dostatečně silným samotným prediktorem.

Kombinace faktorové a korelační analýzy ukazuje na důležitou skutečnost: zatímco individuální položky dotazníku tvoří jasnou a dobře identifikovatelnou faktorovou strukturu, jejich vztah k vnějším proměnným (jako je délka praxe) je slabý. To je v psychometrii poměrně běžné; vnitřní konstrukce nástroje může být robustní, aniž by jednotlivé škály silně asociovaly s jedním specifickým vnějším kritériem. Faktory tedy pravděpodobně měří nuance, které nejsou přímo závislé na délce praxe, ale reflektují komplexnější psychologické nebo profesní charakteristiky.

Celkově lze říci, že výsledky podporují validitu a stabilitu měřicího nástroje, zatímco související prediktivní vztahy poukazují na potřebu širšího modelu zahrnujícího více prediktorů. Tato kombinace je zcela běžná a poukazuje na to, že faktorová analýza a korelace odpovídají na odlišné typy výzkumných otázek – zatímco jedna se zaměřuje na vnitřní strukturu konstruktu, ta druhá se týká jeho vztahu k externím proměnným.

Limity výzkumu a kontext

Je nezbytné interpretovat výsledky v kontextu limitů této studie. Výzkumný vzorek byl omezen na jeden z krajů České republiky a byl založen na dobrovolné účasti respondentů, což omezuje plnou zobecnitelnost závěrů na celou populaci učitelů 1. stupně v ČR. Dynamický vývoj AI zároveň znamená, že zjištění odrážejí situaci v době sběru dat. Regresní model zahrnoval pouze jedinou nezávislou proměnnou – délku praxe. Toto zjednodušení umožnilo základní analýzu vztahu, avšak významně omezuje jeho interpretaci, protože zařazení do skupiny může být podmíněno mnoha dalšími faktory (např. kvalifikací, typem pracovní pozice, odbornými dovednostmi, výsledky hodnocení výkonu). Studie tedy nepostihuje komplexnost reálných rozhodovacích procesů.

Velikost vzorku umožnila detekovat i velmi slabé korelace jako statisticky významné. Vztah mezi délkou praxe a skupinou byl sice statisticky signifikantní, ale z hlediska praktického uplatnění má nízkou sílu. Výsledky je proto třeba interpretovat obezřetně a nevyvozovat z nich závěry, které přesahují jejich skutečný efekt.

Přesto jsou výsledky relevantní. Zasazují se do kontextu předchozích výzkumů, jako například Círus (2017), který při zkoumání adopce ICT rovněž identifikoval odchylku od Rogersova modelu směrem k vyšší míře inovativnosti u pedagogů. Tato studie naznačuje, že v kontextu AI je tato tendence učitelů k adaptaci ještě výraznější.

Závěr

Cílem této práce bylo ověřit strukturu, kvalitu a praktickou využitelnost měřicího nástroje prostřednictvím faktorové analýzy a následně prozkoumat vztah mezi délkou praxe a zařazením do jednotlivých skupin respondentů pomocí korelační a regresní analýzy. Výsledky faktorové analýzy jednoznačně potvrdily existenci stabilní pětifaktorové struktury, která je teoreticky v souladu s koncepcí měřeného jevu. Položky jednotlivých škál tvoří soudržné a dobře interpretovatelné faktory, přičemž vnitroskupinové korelace naznačují adekvátní konzistenci daných konstrukcí. Komunalitní hodnoty byly ve většině případů ve středních až vyšších pásmech, což svědčí o kvalitním zapojení položek do latentní struktury.

Korelační a regresní analýza přinesly doplňující pohled na vztah mezi praxí a zařazením do skupin. Ačkoli byl tento vztah statisticky významný, jeho síla byla velmi nízká ($r \approx 0{,}19$; $R^2 \approx 0{,}04$). Délka praxe tedy představuje

pouze minoritní faktor ovlivňující zařazení, což naznačuje, že jde o komplexní proces, který je formován širší škálou proměnných, než zahrnoval použitý statistický model. Závěrem lze konstatovat, že měřicí nástroj vykazuje dobré psychometrické vlastnosti, stabilní faktorovou strukturu a potenciál pro praktické použití, zatímco predikce zařazení na základě délky praxe je omezená a vyžaduje další proměnné pro plnohodnotné vysvětlení.

Výsledky práce mají několik praktických dopadů, které mohou být užitečné pro organizace, odborné instituce či vedoucí pracovníky, kteří pracují s hodnocením kompetencí nebo profesního zařazení:

- **Validita nástroje pro diagnostické a evaluační účely**
  Stabilní pětifaktorová struktura potvrzuje, že dotazník lze bezpečně používat pro diagnostiku jednotlivých oblastí, které faktory reprezentují. Každý z identifikovaných faktorů zachycuje odlišnou dimenzi sledovaného fenoménu, což umožňuje cílené hodnocení specifických kompetencí nebo charakteristik.
- **Potřeba komplexnějších rozhodovacích modelů**
  Slabý vztah mezi délkou praxe a zařazením do skupiny ukazuje, že rozhodování založené pouze na počtu let praxe je nedostatečné. Praxe má omezený predikční význam a měla by být doplněna dalšími ukazateli, jako jsou kvalita výkonu, odborné certifikace, úroveň samostatnosti, typ vzdělání, interpersonální dovednosti. Z praxe tedy vyplývá potřeba vícefaktorového přístupu namísto spoléhání se na jediný faktický údaj.
- **Využití výsledků při plánování profesního rozvoje**
  Identifikované faktory mohou sloužit jako vodítko pro tvorbu vzdělávacích programů, plánů profesního růstu či školení. Zaměření na oblasti, které vycházejí jako samostatné latentní dimenze, umožňuje cílenější intervence a podporu v konkrétních kompetencích.
- **Doporučení pro úpravu či další vývoj nástroje**
  Některé položky s nižšími communalitami by mohly být přeformulovány nebo doplněny novými, aby lépe zachycovaly zamýšlený konstrukt. To může zvýšit přesnost měření a posílit psychometrické vlastnosti dotazníku v budoucích šetřeních.
- **Podpora evidence-based rozhodování**
  Výsledky poskytují statisticky podložený základ pro to, aby rozhodovací procesy v organizacích nebyly intuitivní, ale aby vycházely z validních dat a ověřených konstrukcí. Správné využití měřicího nástroje tak může přispět k efektivnějšímu a spravedlivějšímu hodnocení pracovníků.

Bibliografie

Bommasani, R.; D. A. Hudson; E. Adeli; R. Altman; S. Arora a kol. (2021). *On the Opportunities and Risks of Foundation Models.* Online. 2021. arXiv. Dostupné z: https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258

Brdička, B. (2024). *Pedagogika nejistoty v éře AI*. Online. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2024. [citováno 2025-11-12]. Dostupné z: https://digitalizace.rvp.cz/files/pedagogika-nejistoty-v-ere-ai-11.pdf

Dearing, J. W. (2009). *Applying Diffusion of Innovation Theory to Intervention Development*. Research on Social Work Practice. Online. 19(5), 503–518. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1049731509335569

Kasneci, E.; K. Sessler; S. Küchemann; M. Bannert; D. Dementieva a kol. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education.* Learning and Individual Differences. Online. 103, 102274. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Círus, L. (2017). *Vliv učitele na formování digitální gramotnosti žáků 1. stupně základní školy*. Hradec Králové. Disertační práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta.

Círus, L.; M. Maněnová a J. Škoda. (2019). *Teachers' attitudes towards ICT and their reflection in the pupils' digital literacy*. Ústí nad Labem: Educa PF UJEP. ISBN 978-80-7561-191-8.

Kopecký, K.; R. Szotkowski; D. Voráč; V. Krejčí a P. Dobešová. (2023). *České školy a umělá inteligence*. Online. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2023. [citováno 2025-11-12]. Dostupné z: researchgate.net/publication/374133351_Ceske_skoly_a_umela_inteligence_-_vyzkumna_zprava

Miao, F. a W. Holmes. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Online. 2023. UNESCO. Dostupné z: https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Russell, S. J. a P. Norvig. (2021). *Artificial intelligence: a modern approach.* Fourth edition. Pearson. ISBN 978-0-13-461099-3.

Vaswani, A.; N. Shazeer; N. Parmar; J. Uszkoreit; L. Jones; A. N. Gomez; L. Kaiser a I. Polosukhin. (2017). *Attention Is All You Need*. Online. 2017. arXiv. Dostupné z: https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762

Mgr. Petr Gonda
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Česká republika
Rokitanského 62, 500 03, Hradec Králové, Česká republika
petr.gonda@uhk.cz

Doc. PaedDr. Martina Maněnová, PhD.
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03, Hradec Králové, Česká republika
martina.manenova@uhk.cz

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.126-136

Cudzojazyčná úzkosť, sebahodnotenie a copingové stratégie gymnazistov v kontexte osvojovania anglického jazyka

Foreign Language Anxiety, Self-Evaluation, and Coping Strategies of High School Students in the Context of English Language Acquisition

Nikola Hajná

Abstract

Foreign Language Anxiety (FLA) is one of the most significant affective factors influencing the success of foreign language acquisition. The aim of this study was to identify the sources of FLA among Slovak high school students, analyze their coping strategies, and examine the relationship between FLA and self-esteem. The research sample consisted of 88 students aged 18–19. Data were collected using the FLCAS and RSES scales and questionnaires to map sources of FLA and ways of regulating it. The results showed that the strongest sources of anxiety were oral production, the need for quick responses, and concerns about pronunciation. The most frequently used coping strategies were positive thinking and relaxation, with no significant gender differences found. Correlation analysis showed a negative relationship between FLA and self-confidence, confirming theoretical models of affective filtering. The results emphasize the need to support an affectively safe environment in English language teaching processes and the systematic development of adaptive coping strategies in students.

Keywords: Foreign Language Anxiety (FLA). Coping strategies. Self confidence. English language. Secondary school students.

Úvod

Afektívne premenné zohrávajú zásadnú úlohu v procese osvojovania cudzieho jazyka. Popri motivácii, sebaefektivite či postojoch je jednou z najvýznamnejších premenných práve cudzojazyčná úzkosť (Foreign Language Anxiety – FLA), ktorá môže výrazne ovplyvňovať výkon aj celkovú jazykovú trajektóriu žiaka. FLA je špecifickým typom situačnej úzkosti vznikajúcim výhradne v komunikačných situáciách spojených s cudzím jazykom (Horwitz, Horwitz a Cope, 1986). Výskumy systematicky potvrdzujú, že FLA moduluje

spracovanie jazykového vstupu, narúša kognitívne operácie a zvyšuje pravdepodobnosť chybovosti, čím vytvára začarovaný kruh negatívneho prežívania a zníženého výkonu (MacIntyre a Gardner, 1994).

Hoci mnohé štúdie zdôrazňujú najmä vplyv FLA na hovorený prejav, úzkosť môže ovplyvňovať široké spektrum jazykových aktivít vrátane počúvania, čítania a písania. Spúšťače FLA sú často situované do troch procesov spracovania cudzieho jazyka: na úrovni vstupu (anticipácia odpovede či zisťovanie porozumenia), spracovania (mentálne operácie spojené s gramatikou a lexikou) a výstupu (ústna produkcia a sociálne vystavenie). Kľúčovú rolu zohráva aj učiteľské správanie, ktoré môže FLA významne zmierňovať alebo prehlbovať.

Copingové stratégie predstavujú mechanizmy, prostredníctvom ktorých žiaci regulujú psychické napätie spojené s jazykovým výkonom. Napriek významu FLA je poznatkov o tom, aké stratégie žiaci používajú a ako súvisia s úrovňou úzkosti, relatívne málo (Marwan, 2006). Rovnako dôležitým faktorom je sebavedomie, ktoré podľa teórie afektívneho filtra (Krashen, 1982) ovplyvňuje mieru spracovania jazykového vstupu a zraniteľnosť voči úzkosti. Predchádzajúce štúdie potvrdzujú silnú negatívnu koreláciu medzi FLA a sebahodnotením (Zare a Riasati, 2012; ALGhazo, 2023).

Kompetencie učiteľov sú jedným z najdôležitejších aspektov osobnosti človeka, pokiaľ ide o plnenie cieľov vzdelávacieho procesu. Emocionálne zručnosti sú v predškolskom vzdelávaní nevyhnutné a nenahraditeľné. Výskum potvrdzuje, že ak má učiteľ vysokú úroveň emocionálnych kompetencií, môže žiakom v triede poskytnúť kvalitné zručnosti a vedomosti (Pošteková, 2022).

Vzhľadom na obmedzený počet výskumov realizovaných v slovenskom kontexte je hlavným cieľom tejto štúdie identifikovať zdroje FLA u gymnazistov, preskúmať ich copingové stratégie a analyzovať vzťah medzi FLA a sebavedomím. Štúdia tak prispieva k lepšiemu pochopeniu afektívnych faktorov ovplyvňujúcich osvojovanie anglického jazyka na stredoškolskej úrovni.

Teoretické východiská: konceptualizácia cudzojazyčnej úzkosti, jej zdrojov a copingových mechanizmov

Cudzojazyčná úzkosť (Foreign Language Anxiety – FLA) predstavuje v rámci afektívnych premenných jednu z kľúčových psychologických bariér akvizície druhého jazyka. Empirické a teoretické práce z posledných dekád (Horwitz, Horwitz a Cope, 1986; MacIntyre a Gardner, 1994; Pabro-Maquidato, 2021) jednoznačne ukazujú, že FLA je špecifickým typom situačnej úzkosti, ktorá vzniká výhradne v kontexte komunikácie v cudzom jazyku a pôsobí priamo na receptívne aj produktívne jazykové procesy.

Teoretické modely učenia jazyka situujú FLA do širšieho rámca afektívnych faktorov (Skehan, 1991; ALGhazo, 2023), kam patrí okrem úzkosti aj motivácia, sebavedomie či emocionálne prežívanie. Z týchto premenných má FLA najstabilnejší negatívny dopad na výkon, pretože

moduluje kognitívne kapacity potrebné na spracovanie jazykového vstupu, jeho mentálnu organizáciu aj následnú produkciu (Tobias, 1983). FLA tak pôsobí ako obojstranná bariéra – jednak kognitívna, jednak emocionálna.

FLA ako produkt situačného kontextu: tri úrovne spracovania

Výskumy konzistentne ukazujú, že spúšťače FLA sa koncentrujú do troch fáz jazykového spracovania – vstupu, spracovania a výstupu (Piechurska-Kuciel, 2008). Na úrovni vstupu dominujú obavy z okamžitej aktivácie („vyvolanie“ učiteľom), pri spracovaní neistota spätá s nedostatočnými jazykovými znalosťami a pri výstupe najmä strach z hodnotenia počas hovoreného prejavu. Hovorová produkcia sa dlhodobo javí ako najvýraznejší spúšťač FLA (Young, 1990; Mak, 2011; Osácar a Millán, 2021), čo je možné vysvetliť vysokou mierou sociálneho vystavenia a hrozbou straty tváre. Tento strach prehlbujú aj percepčné obavy z výslovnostných a gramatických chýb (Williams a Andrade, 2008).

Zároveň je však empiricky doložené, že FLA zasahuje aj do ďalších kompetencií – počúvania, čítania či písania. Aktivácia úzkosti presmerúva kognitívne zdroje od úlohy k vnútornému prežívaniu (Kondo a Ying-Ling, 2004), čím vytvára začarovaný kruh: zhoršený výkon zvyšuje úzkosť, ktorá výkon ešte viac oslabuje.

Copingové stratégie ako regulačné mechanizmy FLA

Copingové stratégie predstavujú psychologické postupy, prostredníctvom ktorých žiaci regulujú negatívne afektívne reakcie v náročných jazykových situáciách. Napriek rozsiahlemu korpusu výskumov FLA (Horwitz, 2016) je poznatkov o copingových stratégiách prekvapivo málo (Marwan, 2006), čo vytvára priestor na nové empirické šetrenia.

Najsystematickejšiu typológiu stratégií ponúkajú Kondo a Ying-Ling (2004), ktorí na základe analýzy 373 konkrétnych študentských postupov identifikovali päť kategórií:

1. **Príprava** – racionálne zvládanie úzkosti prostredníctvom intenzívnej prípravy, opakovania a zvyšovania jazykovej kompetencie. Výskumy ukazujú, že kvalitná príprava redukuje anticipačnú úzkosť a mení FLA na motivačný stimul (Mahmud a Suryana, 2015; Pei, 2021).
2. **Relaxácia** – krátkodobé fyziologické techniky (dychové cvičenia, seba-upokojenie). Ich účinnosť je preukázateľná pri nízkej až strednej úzkosti, no pri vysokej FLA sa rýchlo vyčerpáva (Mahmud a Suryana, 2015).
3. **Pozitívne myslenie** – kognitívne preformulovanie situácie, budovanie pozitívnej sebareprezentácie a mentálne modelovanie úspešného výkonu. Ide o jednu z najsilnejších stratégií s potenciálom priamo znižovať FLA (Kao a Craigie, 2013).

4. **Podporná skupina** – sociálna regulácia, v rámci ktorej žiaci využívajú emocionálnu oporu spolužiakov s podobnou skúsenosťou. Znižuje percepciu ohrozenia a zvyšuje pocit kolektívnej kompetencie (Kondo a Ying-Ling, 2004).
5. **Rezignácia** – maladaptívna stratégia charakterizovaná únikom, vyhýbaním sa alebo pasivitou. Napriek vysokej frekvencii výskytu najmä u žiakov s vysokou FLA (Kai a Craigie, 2013) nemá pedagogickú hodnotu a bráni jazykovému rastu (He, 2017).

Copingové stratégie sa teda pohybujú na kontinuite od vysoko adaptívnych (príprava, pozitívne myslenie) po výrazne neadaptívne (rezignácia).

Determinanty využívania copingových stratégií

Pohlavie

Pohlavie významne ovplyvňuje preferované stratégie regulácie úzkosti. Ženy vykazujú vyššie hodnoty FLA, a preto využívajú širšie spektrum stratégií – najmä prípravu, relaxáciu, pozitívne myslenie a sociálnu oporu (Marwan, 2006; Kao a kol., 2017). Muži naopak častejšie volia relaxačné stratégie alebo behaviorálne zvládanie. Zistenia však nie sú jednotné a poukazujú na kultúrne podmienené rozdiely (Ezzi, 2012).

Učiteľské správanie

Učiteľ predstavuje kľúčový regulačný faktor afektívnej atmosféry v triede. Okrem toho, že jeho osobnostný a profesionálny rozvoj formuje spôsob vyučovania a očakávania, ovplyvňuje aj to, ako študenti vnímajú prostredie školy, čo má dopad na úroveň ich FLA. Percepcia učiteľa ako neistého alebo hodnotiaceho autora môže FLA zvyšovať (Tüm, 2019); naopak, empatia, pozitívna spätná väzba, jasné a realistické očakávania a bezpečné prostredie FLA redukujú (Young, 1990; Rafieyan, 2016). Niektoré študentské copingové stratégie – napríklad potreba času na odpoveď či možnosť dočasnej tichosti – sú priamo ovplyvniteľné pedagogickým nastavením a kultúrou triedy, ktorú učiteľ vytvára (Pappamihiel, 2002). Z hľadiska širšieho kontextu je dôležité, že rozvoj a reflexia učiteľky o vlastnom potenciáli a jeho vnímanie v súčasnom probléme podporujú vytváranie pozitívnej afektívnej atmosféry, čo prispieva k rozvoju jazykovej a vedeckej gramotnosti detí už v predprimárnom vzdelávaní (Pošteková, 2023).

FLA a afektívny filter

Krashenova hypotéza afektívneho filtra (1982, 1985) teoretizuje, že afektívne premenné – motivácia, sebavedomie, úzkosť – determinujú mieru, v akej vstup môže byť transformovaný na jazykovú kompetenciu. Vysoký

afektívny filter blokuje spracovanie vstupu bez ohľadu na jeho zrozumiteľnosť; nízky filter naopak otvára cestu k efektívnemu osvojovaniu. FLA je tak centrálna súčasť afektívneho filtra, pričom empirické štúdie potvrdzujú jej negatívny vzťah k sebavedomiu a motivácii (Kasap, 2023).

Sebavedomie ako ochranný faktor jazykového výkonu

Vzťah FLA a sebavedomia je stabilne negatívny. Študenti s vyššou FLA majú tendenciu podceňovať svoje jazykové schopnosti (MacIntyre a kol., 1997; Mak, 2011), čo oslabuje ich ochotu komunikovať a znižuje výkon. Výskumy so škálami FLCAS a Rosenbergovou škálou sebahodnotenia (RSES) opakovane preukazujú silnú negatívnu koreláciu (ALGhazo, 2023; Zare a Riasati, 2012), v intervale –0,74 až –0,79, čo poukazuje na robustný a konzistentný vzťah medzi týmito premennými. Vytváranie podpornej, bezpečnej a akceptujúcej triednej klímy je preto nevyhnutné pre posilnenie sebaefektivity a zníženie FLA (Cheng, Horwitz a Schallert, 1999).

Metodológia výskumu

Výskumu sa zúčastnili žiaci slovenských gymnázií vo veku 18 – 19 rokov. Táto veková skupina predstavuje populáciu, ktorá jazykové kompetencie aktívne využíva v súvislosti s ďalším štúdiom či pracovným uplatnením (Fadila, 2016). Hoci predchádzajúce štúdie boli prevažne realizované na vysokoškolských študentoch (Kondo a Ying-Ling, 2004; Williams a Andrade, 2008), veková kategória použitá v tomto výskume korešponduje s pôvodným rozpätím 17 – 30 rokov.

Zo zberu dát boli vylúčení respondenti, ktorí nespĺňali kritériá: (1) nenavštevujú slovenské gymnázium, (2) nemajú vyučovací predmet anglický jazyk alebo (3) nespĺňajú vekové požiadavky.

Ciele výskumu

Cieľom výskumu bolo identifikovať zdroje a charakteristiky jazykovej úzkosti (Foreign Language Anxiety – FLA) a preskúmať copingové stratégie žiakov pri jej zvládaní. Konkrétne boli sledované tieto oblasti:

1. identifikovanie zdrojov FLA (Williams a Andrade, 2008);
2. analýza používaných copingových stratégií (Marwan, 2006; Kao a Craigie, 2013; Kondo a Ying-Ling, 2004);
3. komparácia copingových stratégií medzi mužmi a ženami (Marwan, 2006);
4. vzťah medzi copingovými mechanizmami a úrovňou FLA (Kao a Craigie, 2013; Kondo a Ying-Ling, 2004; Marwan, 2006);
5. súvislosť medzi sebavedomím a úrovňou FLA (ALGhazo, 2023; Zare a Riasati, 2012; García a kol., 2019).

Na základe týchto cieľov boli formulované výskumné otázky:
VO1: Aké zdroje FLA žiaci identifikujú?
VO2: Aké copingové stratégie žiaci používajú pri zvládaní FLA?
VO3: Líšia sa copingové stratégie u mužov a žien?
VO4: Existuje vzťah medzi úrovňou FLA a sebavedomím?

Výskumné nástroje

Úvodná časť dotazníka zachytávala základné demografické údaje (vek, pohlavie, škola). Za účelom eliminácie neserióznych odpovedí boli do dotazníka zaradené dve kontrolné položky, ktorých splnenie bolo podmienkou ďalšieho zaradenia do analýzy.

Na meranie úrovne FLA bola použitá škála FLCAS (Horwitz, Horwitz a Cope, 1986), obsahujúca 33 položiek hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále. V preklade bol termín "foreign language" nahradený "anglický jazyk". Negatívne formulované položky boli skórované reverzne. Vyššie skóre indikuje vyššiu mieru FLA.

Sebahodnotenie bolo merané škálou RSES (Rosenberg, 1965). Keďže škála nie je dostupná v oficiálnom slovenskom preklade, bola preložená dvomi nezávislými prekladateľmi, následne porovnaná a spätne preložená (back-translation). Reliabilita slovenskej verzie bola overená výpočtom Cronbachovej alfy ($\alpha = 0,90$).

Dotazník zdrojov FLA a copingových reakcií (Williams a Andrade, 2008) obsahoval jednu otvorenú otázku zameranú na identifikáciu konkrétnych situácií vyvolávajúcich FLA, po ktorej nasledovali položky s výberom odpovede mapujúce zdroj stresoru a subjektívne hodnotenie jazykovej kompetencie v danej situácii; preklad dotazníka prebiehal rovnakým postupom ako pri RSES. Dotazník Measuring Anxiety Coping Strategies (Marwan, 2006) pozostával z 15 položiek rozdelených do piatich copingových stratégií – príprava, relaxácia, pozitívne myslenie, podporné skupiny a rezignácia – pričom odpovede boli hodnotené na 3-bodovej Likertovej škále.

Dáta boli spracované manuálne a prostredníctvom programu Microsoft Excel. Korelačné vzťahy medzi RSES, FLCAS a copingovými stratégiami boli hodnotené Pearsonovým korelačným koeficientom. Cronbachova alfa pre slovenskú verziu RSES naznačila vysokú vnútornú konzistenciu ($\alpha = 0,90$). Interpretácia skóre FLCAS a RSES vychádzala z pôvodných smerníc autorov.

Výsledky

Zo 94 pôvodných odpovedí bolo po aplikovaní kritérií zahrnutých 88 participantov. Vzorku tvorilo 49 žien (55,68 %) a 39 mužov (44,32 %). Respondenti pochádzali z 11 gymnázií naprieč Slovenskom, s najväčším zastúpením Žiliny a Čadce. Vekové rozloženie bolo 18 rokov (38,64 %) a 19 rokov (61,36 %).

Predmet skúmania 1: Zdroje FLA

Najčastejšie uvádzaným zdrojom FLA bola **ústna odpoveď** (20,38 %). Nasledovala **potreba rýchlej reakcie alebo improvizácie** (16,98 %). Medzi ďalšie významné zdroje patrili neistota vo výslovnosti (9,02 %), nesprávne pochopenie otázky (9,02 %) a nevedomosť, ako odpovedať (10,16 %).

Z hľadiska fáz spracovania cudzieho jazyka bola najfrekventovanejšia kategória **vstup** (54,54 %), zatiaľ čo spracovanie a výstup dosiahli zhodne 17,05 %. Ako najčastejšie zodpovedný subjekt za vznik úzkosti bol označený **sám žiak** (50 %), následne **učiteľ** (30,68 %) a **škola** (9,09 %).

Predmet skúmania 2: Copingové stratégie

Priemerné hodnoty copingových stratégií boli nasledovné:

- príprava: 56 %,
- relaxácia: 77 %,
- pozitívne myslenie: 83 %,
- podporné skupiny: 67 %,
- rezignácia: 67 %.

Najčastejšie používané stratégie teda predstavovali pozitívne myslenie a relaxácia.

Predmet skúmania 3: Rodové rozdiely

Výsledky nepreukázali výrazné rozdiely medzi pohlaviami. Oba súbory vykazovali podobné hodnoty vo všetkých piatich kategóriách, pričom ženy mierne častejšie uvádzali stratégiu pozitívneho myslenia a muži o niečo vyššiu mieru prípravy.

Predmet skúmania 4: Vzťah copingových stratégií a FLA

Hodnoty FLCAS sa pohybovali v rozpätí 44 – 157 bodov (AM = 98,52). Pearsonove korelácie ukázali veľmi slabé negatívne vzťahy medzi FLA a jednotlivými copingovými stratégiami ($r = –0,01$ až $–0,15$), čo naznačuje, že žiadna stratégia významne neovplyvňovala úroveň FLA.

Porovnaním extrémnych skupín FLA sa ukázalo, že žiaci s nízkou úrovňou FLA (≤ 50) najčastejšie používali **relaxáciu** a **pozitívne myslenie** (100 %). Naopak žiaci s vysokým FLA (≥ 110) sa opierali najmä o **relaxáciu** (78 %) a **rezignáciu** (67 %).

Sebavedomie (RSES)

Skóre sebahodnotenia sa pohybovalo v rozmedzí 10 – 40 bodov. Korelačná analýza preukázala negatívny vzťah medzi sebahodnotením a FLA, čo je v súlade s predchádzajúcimi výskumami.

Diskusia a limity práce

Výskum sa zameral na identifikáciu zdrojov jazykovej úzkosti (FLA) a využívané copingové stratégie u žiakov slovenských gymnázií. Najčastejším subjektívne vnímaným zdrojom FLA bola ústna odpoveď, pričom úzkosť sa najvýraznejšie prejavovala vo fáze jazykového výstupu. Na rozdiel od zistení Williamsa a Andradeho (2008) žiaci najčastejšie pripisovali zodpovednosť za vznik FLA sebe, nie učiteľovi, čo zdôrazňuje význam podpornej triednej atmosféry.

Žiaci využívali všetkých päť copingových stratégií podľa MACS (Marwan, 2006), pričom najčastejšou stratégiou bolo pozitívne myslenie. Tento výsledok je v súlade so závermi Kao a Craigieho (2013), avšak nepotvrdzuje tvrdenia Konda a Ying-Linga (2004) o dominantnej úlohe prípravy. Výrazné rodové rozdiely v používaní copingových stratégií sa nepreukázali.

Analýza reliablity potvrdila vysokú vnútornú konzistenciu použitých nástrojov (FLCAS, RSES). Korelačné analýzy ukázali len slabé negatívne vzťahy medzi FLA a jednotlivými copingovými stratégiami, čo naznačuje ich limitovaný priamy vplyv na znižovanie FLA. Naopak, medzi FLA a sebahodnotením sa preukázala stredne silná negatívna korelácia, čo potvrdzuje, že vyššie sebahodnotenie súvisí s nižšou mierou jazykovej úzkosti.

Limity výskumu zahŕňajú použitie výlučne kvantitatívnych metód, nerovnomerné zastúpenie škôl a absenciu niektorých premenných (napr. akademický výkon). Budúci výskum by sa mal zamerať na longitudinálne a kvalitatívne prístupy a na širšie premenné ovplyvňujúce FLA.

Záver

Výsledky štúdie potvrdzujú, že cudzojazyčná úzkosť predstavuje významný faktor ovplyvňujúci jazykový výkon slovenských gymnazistov. Najsilnejšie zdroje FLA sú spojené s ústnou komunikáciou, najmä s požiadavkou rýchlej reakcie, verejným vystavením a obavami z výslovnostných či gramatických chýb. Tieto zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami, ktoré poukazujú na centrálnu úlohu hovorenia v aktivácii úzkosti.

Žiaci najčastejšie využívali pozitívne myslenie a relaxáciu, pričom rozdiely medzi pohlaviami boli minimálne. Adaptívne stratégie sa však v menšej miere objavovali u žiakov s vysokou FLA, ktorí častejšie inklinovali k rezignácii či vyhýbavému správaniu. Negatívna korelácia medzi FLA a sebavedomím potvrdzuje teóriu afektívneho filtra a zdôrazňuje potrebu posilňovať sebapercepciu žiakov prostredníctvom pozitívnej pedagogickej podpory.

Z pedagogického hľadiska sú kľúčové tri oblasti intervencie: (1) znižovanie hodnotiaceho tlaku a budovanie afektívne bezpečnej klímy, (2) systematické rozvíjanie adaptívnych copingových stratégií a (3) posilňovanie sebavedomia žiakov prostredníctvom konštruktívnej spätnej väzby a primeraných výziev. Implementácia týchto postupov môže významne prispieť k zníženiu FLA a k efektívnejšiemu osvojovaniu anglického jazyka.

Bibliografia

Alghazo, A. (2023). The effect of self esteem and language anxiety on learning English as a foreign language. *International Journal of English Language Education* [online]. 2023, 11(1), s. 93-110. https://doi.org/10.5296/ijele.v11i1.20771

Cheng, Y.-s., Horwitz, E. K. a Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning* [online]. 1999, 49(3), s. 417-446. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095

Ezzi, N. A. A. (2012). The impact of gender on the foreign language anxiety of the Yemeni university students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* [online]. 2012, 1(2), s. 65-75. https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.2p.65

Fadila, A. (2016). *The effect of interaction between level of foreign language anxiety and strategy of coping on students' achievement*. Bandar Lampung: University of Lampung.

García, J. A. a kol. (2019). Self esteem levels vs global scores on the Rosenberg self-esteem scale. *Heliyon* [online]. 2019, 5(3), e01378. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01378

He, D. (2017). How to Cope with Foreign Language Speaking Anxiety Effectively? The Case of University Students in China. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [online]. 2017, 14(2), s. 159-174. https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/he.pdf

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. a Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* [online]. 1986, 70(2), s. 125-132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Kao, P.-C. a Craigie, P. (2013). Coping strategies of Taiwanese university students as predictors of English language learning anxiety. *Social Behavior and Personality: an international journal* [online]. 2013, 41(3), s. 411-419. https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.3.411

Kao, P.-C. a kol. (2017). Gender differences in strategies for coping with foreign language learning anxiety. *Social Behavior and Personality: an international journal* [online]. 2017, 45(2), s. 205-210. https://doi.org/10.2224/sbp.5771

Kasap, S. (2023). The impact of musical skills on foreign language anxiety. *European Journal of English Language Teaching* [online]. 2023, 8(2). https://doi.org/10.46827/ejel.v8i2.4737

Kondo, D. S. a Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal* [online]. 2004, 58(3), s. 258-265. https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford/New York: Pergamon Press.

MacIntyre, P. D. a Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* [online]. 1994, 44(2), s. 283-305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

MacIntyre, P. D., Noels, K. A. a Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning* [online]. 1997, 47(2), s. 265-287. https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008

Mahmud, S. a Suryana, A. (2015). Coping with language anxiety of second language users: a psychological approach. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language* [online]. 2015, 2(1), s. 47-54. https://doi.org/10.36706/jele.v2i1.2217

Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System* [online]. 2011, 39(2), s. 202-214. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002

Marwan, A. (2006). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research* [online]. 2006, 3(1). https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/704

Osácar, E. G. a Lafuente-Millán, E. (2021). Sources of Foreign Language Anxiety in the Student-teachers' English Classrooms: A Case Study in a Spanish University. *RAEL* [online]. 2021, 20(1), 155-176. https://matrix.aesla.org.es/RAEL/article/view/473

Pabro-Maquidato, I. M. (2021). The Experience of English Speaking Anxiety and Coping Strategies: A Transcendental Phenomenological Study. *International Journal of TESOL & Education* [online]. 2021, 1(2), s. 45-64. https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/32

Pappamihiel, N. E. (2002). Second Language Students and English Language Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English* [online]. 2002, 36(3), s. 327-355. https://doi.org/10.58680/rte20021750

Pei, X. (2021). Managing foreign language classroom anxiety: a case study of interactions between EFL students. *International Online Journal of Education and Teaching* [online]. 2021, 8(4), s. 2189-2203. https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1424

Piechurska-Kuciel, E. (2008). Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia. In: Kormos, J. a Kontra, E. H. (Eds.). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* [online]. Multilingual Matters & Channel View Publications, s. 86-109. https://doi.org/10.2307/jj.27710857.8

Pošteková, B. (2022). Perception of emotional competencies of pre-primary teachers. In: *QUAERE 2022: Recenzovaný sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, s. 471-478.

Pošteková, B. (2023). Perception of teacher competencies in kindergarten. In: Vyhnálková, P. a Plischke, J. (Eds.). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů 17*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 71-76.

Rafieyan, V. (2016). Discovering factors of foreign language speaking anxiety and coping strategies. *Journal for the Study of English Linguistics* [online]. 2016, 4(1), s. 111-125. https://doi.org/10.5296/jsel.v4i1.9668

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400876136

Tobias, S. (1983). Anxiety and cognitive processing of instruction. *Review of Educational Research*, 53(1), s. 1-18.

Williams, K. E. a Andrade, M. R. (2008). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [online]. 2008, 5(2), s. 181-191. https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v5n22008/williams.pdf

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals* [online]. 1990, 23(6), s. 539-553. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x

Zare, P. a Riasati, M. J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities* [online]. 2012, 20(1), s. 219-225. http://www.pertanika.upm.edu.my/pjssh/browse/regular-issue?article=JSSH-0303-2010

Mgr. Nikola Hajná
Katedra filozofie
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta
Tajovského 40 , 974 01 Banská Bystrica
nikola.hajna@student.umb.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.

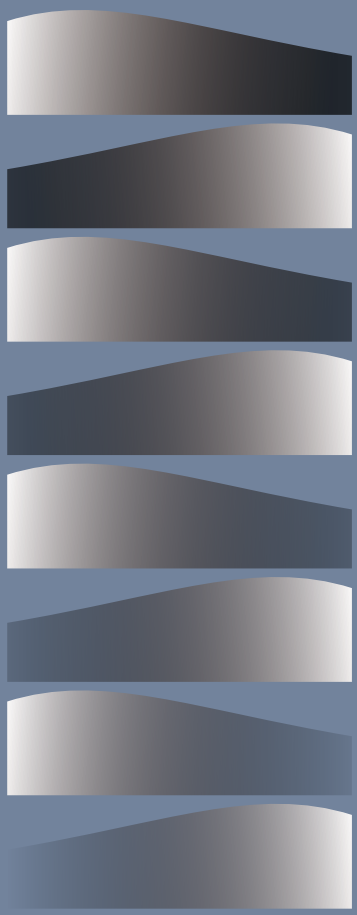
Publishing and Competing Interests

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/ 2026
ROČNÍK XXV.



ISSN 1336-2232