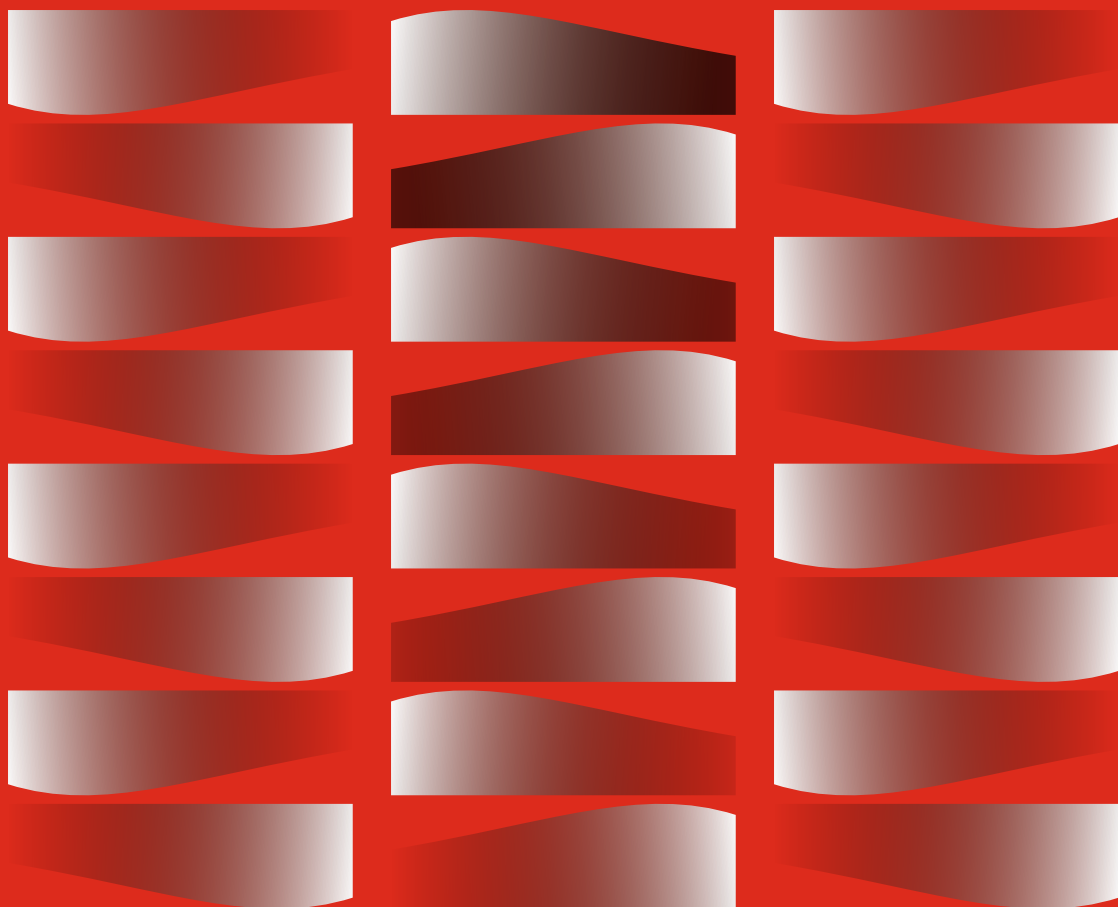


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/3/ 2026
ROČNÍK XXV.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2026

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 3, jún 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 Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

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

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

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

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

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

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

Podpora profesní adaptace začínajících učitelů v prostředí základní školy speciální: Analýza mentoringových procesů

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Natálie Semotánová 11

Hodnotové preferencie súčasnej mládeže

Lenka Pasternáková, Magdalena Ležucha, Joanna Dworakowska 29

Příprava žáků devátých tříd na jednotné přijímací zkoušky

Anna Kucharská, Martin Chvál, Klára Špačková, Evžen Korděnko 35

Pedagogický prínos Juraja Palkoviča

Miroslav Gejdoš 51

Sociálny rozvoj žiakov a digitálna demencia

Martina Bolfová, Lenka Pasternáková 58

Kreativita v edukácii hudobno-teoretických predmetov

Eva Makovíni, Ivan Šiller 68

Identita, paměť a vzdělávání: Analýza románů „Torto Arado“ a „O Avesso da Pele“ optikou kritické pedagogiky

Kristina Chalupná Jínová 86

Inovácie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov

Martina Masáriková, Beáta Mačová 97

Fragment, fragmentárnosť a dekonštrukcia – od parciálnych komponentov k novej kompozícii

Patricia Biarincová 106

Posttraumatický rozvoj a vd'ačnosť u ľudí s onkologickým ochorením. Teoretický prehľad a implikácie pre psychologickú a pedagogickú intervenciu

Daniel Lenghart 115

Contents

Preface

Tomáš Jablonský 9

Supporting the Professional Adaptation of Novice Teachers in Special Primary Schools: An Analysis of Mentoring Processes

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Natálie Semotánová 11

Value Preferences of Today's Youth

Lenka Pasternáková, Magdalena Ležucha, Joanna Dworakowska 29

Preparation of Ninth-Grade Students for the National Entrance Exams

Anna Kucharská, Martin Chvál, Klára Špačková, Evžen Korděnko 35

The Pedagogical Contribution of Juraj Palkovič

Miroslav Gejdoš 51

Social Development of Students and Digital Dementia

Martina Bolfová, Lenka Pasternáková 58

Creativity in Music Theory Education

Eva Makovíni, Ivan Šiller 68

Identity, Memory, and Education: An Analysis of the Novels “Torto Arado” and “O Avesso da Pele” Through the Lens of Critical Pedagogy

Kristina Chalupná Jínová 86

Innovations in Pre-Service Teacher Education

Martina Masáriková, Beáta Mačová 97

Fragment, Fragmentariness and Deconstruction – From Partial Components to a New Composition

Patricia Biarincová 106

Posttraumatic Growth and Gratitude in People With Cancer. A Theoretical Review and Implications for Psychological and Educational Intervention

Daniel Lenghart 115

Predhovor

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,
predkladané číslo časopisu prináša pestrú mozaiku vedeckých a odborných príspevkov, ktoré reflektujú aktuálne otázky pedagogiky, psychológie, vzdelávania i spoločenského vývoja. Jednotlivé štúdie ponúkajú pohľad na súčasné výzvy, ktorým čelia školy, učitelia, žiaci aj širšia odborná verejnosť.

Pozornosť je venovaná podpore začínajúcich učiteľov prostredníctvom mentoringových procesov v prostredí špeciálnych základných škôl, ako aj inováciám v pregraduálnej príprave budúcich pedagógov. Problematika vzdelávania sa ďalej rozvíja v príspevku zameranom na prípravu žiakov deviatych ročníkov na jednotné prijímacie skúšky a v štúdiu skúmajúcej možnosti rozvoja kreativity v hudobno-teoretických predmetoch.

Významné miesto zaujímajú témy súvisiace s hodnotovou orientáciou a sociálnym rozvojom mladých ľudí. Autori analyzujú hodnotové preferencie súčasnej mládeže a upozorňujú na fenomén digitálnej demencie v kontexte sociálneho rozvoja žiakov. Historicko-pedagogický rozmer čísla reprezentuje príspevok venovaný pedagogickému odkazu Juraja Palkoviča.

Interdisciplinárny charakter publikácie podčiarkujú práce z oblasti literárnej analýzy, kritickej pedagogiky a estetiky, ktoré sa zaoberajú otázkami identity, pamäti, vzdelávania, fragmentárnosti a dekonštrukcie. Záverečný príspevok prináša teoretický pohľad na posttraumatický rozvoj a vďačnosť u ľudí s onkologickým ochorením a poukazuje na možnosti psychologickú a pedagogickú intervenciu.

Veríme, že predkladané číslo poskytne podnety na odbornú diskusiu, nové výskumné otázky i praktické inšpirácie pre všetkých, ktorí sa venujú vzdelávaniu, výchove a rozvoju človeka v súčasnej spoločnosti.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear colleagues,

the current issue of the journal brings a diverse mosaic of scientific and professional contributions that reflect current issues in pedagogy, psychology, education and social development. Individual studies offer a view of the current challenges faced by schools, teachers, pupils and the wider professional public.

Particular attention is devoted to support beginning teachers through mentoring processes in the environment of special primary schools, as well as innovations in the undergraduate training of future teachers. The topic of education is further developed in a contribution focused on the preparation of ninth-grade pupils for unified entrance exams and in a study examining the possibilities of developing creativity in music-theory subjects.

Topics related to value orientation and social development of young people occupy a significant place. The authors analyze the value preferences of today's youth and draw attention to the phenomenon of digital dementia in the context of the social development of pupils. The historical-pedagogical dimension of the issue is represented by a contribution dedicated to the pedagogical legacy of Juraj Palkovič.

The interdisciplinary character of the publication is further emphasized by contributions from the field of literary analysis, critical pedagogy and aesthetics, addressing questions of identity, memory, education, fragmentation, and deconstruction. The final contribution brings a theoretical perspective on post-traumatic development and gratitude in people with oncological disease and points out the possibilities of psychological and pedagogical intervention.

We believe, that the presented issue will provide stimuli for professional discussion, new research questions and practical inspiration for all those who are dedicated to education and human development in contemporary society.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.11-28>

Podpora profesní adaptace začínajících učitelů v prostředí základní školy speciální: Analýza mentoringových procesů

Supporting the Professional Adaptation of Novice Teachers in Special Primary Schools: An Analysis of Mentoring Processes

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Natálie Semotánová

Abstract

The present study addresses the issue of the professional adaptation of novice teachers in the specific context of special primary schools. The aim of the research was to analyze mentoring processes during the induction period and to identify factors influencing the professional stabilization of teachers working with pupils with moderate to severe intellectual disabilities and multiple disabilities. The theoretical framework situates the topic within the context of current Czech legislation and competency profiles of teaching staff. The empirical part is based on qualitative research designed in accordance with the principles of grounded theory. Data were collected through semi-structured interviews with twelve participants (six novice teachers and six of their mentors). The findings indicate the existence of a continuum of mentoring quality, ranging from systematic, partnership-based support to formal, administrative supervision. The study identifies key intervening factors, such as time allocation, conceptualizations of the mentor's role, and the quality of the school climate. The conclusions offer recommendations for improving induction systems, with an emphasis on strengthening reflective mechanisms and preventing professional burnout.

Keywords: Novice teacher. Mentor teacher. Special primary school. Induction period. Mentoring. Professional adaptation. Grounded theory.

Úvod

Profesní vstup do učitelské dráhy představuje z hlediska pedagogického výzkumu kritickou fází profesního vývoje, během níž dochází k intenzivnímu utváření profesní identity učitele, osvojování praktických dovedností, ale také ke konfrontaci pregraduální učitelské přípravy s komplexní realitou školní praxe. Empirické studie dlouhodobě poukazují na skutečnost, že právě první

roky výkonu profese jsou spojeny se zvýšenou mírou profesního stresu, nejistoty a rizika předčasného odchodu z profese (Hanušová et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2011; Taie & Lewis, 2023). V českém prostředí je tato fáze institucionalizována prostřednictvím adaptačního období, které má za cíl systematicky podpořit profesní adaptaci učitele.

Specifickým kontextem profesní adaptace je prostředí základních škol speciálních, které se vyznačuje vysokou mírou heterogenity žáků a zvýšenými nároky na individualizaci výuky. Edukační proces zde vyžaduje nejen aplikaci didaktických strategií, ale i hluboké porozumění speciálněpedagogickým principům, diagnostickým postupům a psychosociálním aspektům vzdělávání (Fischer et al., 2024). Učitel je současně vystaven vyšší emoční zátěži a nutnosti intenzivní mezioborové spolupráce, což činí adaptační proces výrazně náročnějším.

Teoretická reflexe profesní adaptace začínajících učitelů se tradičně opírá o již historický model profesních obav (Fuller & Bown, 1975), který popisuje vývoj od orientace na přežití k zaměření na žáka. Tento proces je často doprovázen fenoménem tzv. „reality shock“ (např. Veenman, 1984), jenž odkazuje na diskrepanci mezi očekáváními (získanými např. v rámci pregraduální přípravy) a realitou skutečné školské praxe. V současném diskurzu je tento přístup doplňován sociokonstruktivistickými teoriemi profesního učení, zejména konceptem komunit praxe (Lave & Wenger, 1991), který zdůrazňuje význam participace, sdílení zkušeností a postupného začleňování do profesní komunity.

Z hlediska systematické podpory začínajících učitelů je klíčový koncept „teacher induction frameworks“, který představuje strukturované modely uvádění učitelů do praxe. Ingersoll a Strong (2011) definují indukční programy jako komplexní systémy zahrnující mentoring, profesní rozvoj, evaluaci a zapojení do školní komunity. Tyto modely vycházejí z předpokladu, že profesní adaptace není individuálním procesem, ale je zásadně ovlivněna institucionálním kontextem. Podobně Feiman-Nemser (2001) chápe indukci jako „most“ mezi pregraduální přípravou a plnohodnotnou profesní praxí, přičemž zdůrazňuje význam podpory zaměřené na učení učitele, nikoli pouze na jeho výkon. Další významný přístup představuje model „comprehensive induction“, který zdůrazňuje provázanost jednotlivých složek podpory a jejich dlouhodobý charakter. Tento model zahrnuje pravidelný mentoring, strukturované profesní učení, reflexi výuky a zapojení do profesních sítí. Výzkumy ukazují, že učitelé zapojení do těchto programů vykazují vyšší míru profesní stability, vyšší kvalitu výuky a nižší míru odchodů z profese (Ingersoll & Strong, 2011).

Problematika setrvání učitelů v profesi (teacher retention) je reflektována v řadě teoretických modelů, které zdůrazňují komplexní povahu tohoto jevu. Například model pracovního zakotvení (job embeddedness) (Ingersoll, 2001) poukazuje na význam vazeb učitele ke škole, míry jeho integrace do pracovního kolektivu a vnímané smysluplnosti práce. Tento model ukazuje, že rozhodnutí učitele setrvat v profesi není dáno pouze individuální motivací, ale především

kvalitou pracovního prostředí. Podobně sociálně-ekologické modely profesní stability vycházející z Bronfenbrennerovy (1979) teorie zdůrazňují víceúrovňovou podmíněnost profesní adaptace. Profesní vývoj učitele je zde chápán jako výsledek interakce mezi individuálními charakteristikami, školním klimatem a širšími systémovými faktory. V českém prostředí tyto závěry potvrzuje výzkum Hanušové et al. (2017), který identifikuje jako klíčové faktory setrvání učitelů především kvalitu mezilidských vztahů, podporu vedení školy a profesní uznání. V posledních letech se do popředí dostávají také modely zdůrazňující význam well-beingu učitelů. Například Seligmanův (2011) model PERMA akcentuje roli pozitivních emocí, angažovanosti, vztahů, smyslu a úspěchu jako determinant profesní spokojenosti. V kontextu učitelské profese se ukazuje, že právě well-being je významným prediktorem profesní stability a prevence vyhoření, zejména u začínajících učitelů.

Klíčovým nástrojem podpory zůstává mentoring, který je v současném pojetí chápán jako komplexní proces profesního učení. Hobson a Maxwell (2017) zdůrazňují jeho multidimenzionální charakter zahrnující kognitivní, sociální a emocionální složku. Kvalitní mentoring přispívá nejen k rozvoji profesních kompetencí, ale i k posilování profesní identity a psychické odolnosti učitele. Tento aspekt je zvláště významný v prostředí speciálního vzdělávání, kde je emoční zátěž výrazně vyšší (Evashkovsky & Osipova, 2023).

Adaptační období začínajících učitelů představuje institucionálně i profesně významnou fázi vstupu učitele do praxe, která plní funkci přechodu mezi pregraduální přípravou a plnohodnotným výkonem profese. V českém kontextu je tento proces legislativně ukotven (§ 9a Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících), přičemž jeho cílem je podpořit profesní rozvoj začínajícího učitele, stabilizovat jeho pracovní výkon a snížit riziko předčasného odchodu z profese. Adaptační období však nelze redukovat na formální rámec; jde o komplexní proces profesního učení, který zahrnuje osvojování praktických dovedností, utváření profesní identity a postupné začleňování do školní kultury. Z hlediska struktury lze adaptační období chápat jako proces, který zahrnuje několik fází – od počáteční orientace v prostředí školy přes postupné přebírání profesní odpovědnosti až po stabilizaci profesního výkonu (Janík et al., 2017). Klíčovou roli v tomto procesu sehrává uvádějící učitel, který poskytuje metodickou i psychosociální podporu, a dále vedení školy, které vytváří podmínky pro profesní učení. Efektivní adaptační období je charakterizováno pravidelnou reflexí, zpětnou vazbou a možnostmi profesního rozvoje.

Souhrnně lze konstatovat, že profesní adaptace začínajících učitelů představuje komplexní, víceúrovňově podmíněný proces, jehož úspěšnost závisí na kvalitě institucionální podpory, profesních vztazích a možnostech profesního učení. V prostředí základních škol speciálních je nezbytné tento proces opírat o teoreticky ukotvené modely, které integrují mentoring, indukční programy a podporu well-beingu. Takové pojetí vytváří předpoklady pro dlouhodobou profesní stabilizaci učitelů a jejich setrvání v profesi.

Metodologie

Cílem výzkumného šetření prezentovaného v této studii bylo porozumět tomu, jak je mentoring v praxi realizován a jak se jeho podoba a kvalita promítá do profesní adaptace a stabilizace začínajících učitelů. Výzkumný problém byl formulován deskriptivně: Jak se realizace mentoringu promítá do profesní adaptace začínajících pedagogů ve specifickém kontextu základních škol speciálních?

Z epistemologického hlediska je výzkum ukotven v interpretativním paradigmatu, které předpokládá, že sociální realita je konstruována aktéry prostřednictvím jejich zkušeností, významů a interpretací (Švaříček & Šed'ová, 2007). Výzkum proto neusiluje o vysvětlení kauzálních vztahů, ale o hlubší porozumění procesu mentoringu v jeho přirozeném kontextu. Důraz je kladen na subjektivní perspektivu účastníků a na rekonstrukci významů, které aktéři přisuzují své profesní zkušenosti. Tomuto epistemologickému ukotvení odpovídá volba kvalitativní výzkumné strategie. Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory, které umožňují zachytit komplexní a kontextualizované výpovědi respondentů a zároveň poskytují prostor pro flexibilní vedení rozhovoru (Gavora, 2005; Mioviský, 2006). Rozhovory byly realizovány individuálně v prostředí škol v období leden až březen roku 2026, trvaly přibližně 45–60 minut, byly nahrávány a následně doslovně přepsány a anonymizovány.

Analýza dat vycházela z principů zakotvené teorie, která představuje systematický induktivní přístup k vytváření teoretického porozumění z empirických dat. Tento přístup je vhodný zejména pro zkoumání procesů a málo prozkoumaných jevů, což odpovídá charakteru sledované problematiky (Hendl, 2005; Řiháček & Hytych, 2013). Analýza probíhala ve třech fázích: otevřené kódování, zaměřené na identifikaci významových jednotek; axiální kódování, jehož cílem bylo hledání vztahů mezi kategoriemi; a selektivní kódování, v němž byly jednotlivé kategorie integrovány do koherentního interpretačního modelu (Corbin & Strauss, 1990). Výsledkem analýzy tak nebyl pouze popis dat, ale konceptuální model zachycující souvislosti mezi realizací mentoringu, jeho podmínkami a dopady na profesní adaptaci.

Výzkumný soubor tvořilo dvanáct participantů ze tří základních škol speciálních ve Středočeském kraji – šest začínajících učitelů a šest jejich uvádějících učitelů. Výběr respondentů byl realizován záměrně s cílem zahrnout informanty s přímou zkušeností se zkoumaným jevem. Tento postup je v kvalitativním výzkumu běžný a umožňuje získat datově bohaté výpovědi relevantní pro zodpovězení výzkumné otázky. Začínající učitelé měli praxi v délce do dvou let, zatímco uvádějící učitelé disponovali delší pedagogickou zkušeností, což umožnilo zachytit různé perspektivy na proces mentoringu.

Etické aspekty výzkumu byly důsledně respektovány. Všichni respondenti byli předem informováni o účelu výzkumu, způsobu zpracování dat a podmínkách anonymity. Účast byla dobrovolná a respondenti měli možnost kdykoli odstoupit. Získaná data byla anonymizována a použita výhradně pro výzkumné účely.

Tabulka 1: *Charakteristiky participantů výzkumné studie*

Kód participanta	Délka praxe	Zařazení
ZU-1 (Andrea H.)	2 roky	Začínající učitelka
UU-1 (Lenka P.)	6 let	Uvádějí učitelka
ZU-2 (Eliška N.)	2 roky	Začínající učitelka
UU-2 (Milan S.)	9 let	Uvádějí učitel
ZU-3 (Klára M.)	2 roky	Začínající učitelka
UU-3 (Pavla J.)	5 let	Uvádějí učitelka
ZU-4 (David R.)	2 roky	Začínající učitel
UU-4 (Jana K.)	7 let	Uvádějí učitelka
ZU-5 (Petra L.)	2 roky	Začínající učitelka
UU-5 (Lucie S.)	6 let	Uvádějí učitelka
ZU-6 (Veronika B.)	2 roky	Začínající učitelka
UU-6 (Marcela K.)	9 let	Uvádějí učitelka

Výsledky

Vzhledem ke zvolenému výzkumnému designu byly získané výsledky zpracovány pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Otevřené kódování

Ke kódování provedených rozhovorů byla použita metoda „tužka – papír“, kdy jsou kódy vpisovány přímo do přepsaných a vytištěných rozhovorů (Švaříček & Šedřová, 2007). Takto přiřazené kódy byly následně rozřazovány a sjednocovány. Nakonec byly seskupeny do příslušných kategorií. Přehled kategorií a jednotlivých kódů ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2: *Přehled kategorií a kódů otevřeného kódování*

Kategorie	Seznam kódů
Přechod od studia k profesní praxi	rozdíl mezi teorií a realitou školy, nedostatečná praktická příprava, adaptace na prostředí školy, první týdny ve zmatku, improvizace, pocity nejistoty, hledání vlastní identity učitele, potřeba podpory při začátku kariéry
Systém a kvalita mentoringu	pravidelná vs. formální setkávání, denní komunikace, partnerský přístup mentora, chybějící časová dotace, různé pojetí mentoringu, zpětná vazba (podporující × formální), hospitace, společné plánování, role vedení školy, triáda (učitel–mentor–vedení), absence sjednoceného rámce mentoringu
Kooperace v edukačním prostředí	spolupráce s asistentem pedagoga, rozdělení rolí a odpovědnosti, konflikty s asistentem, komunikace s rodiči, vedení náročných rozhovorů, kontakt s OSPOD, reakce rodičů na školu, týmová práce, podpora kolegů
Profesní růst a sebevzdělávání učitele	plánování výuky od cíle, reflexe výuky, práce s ICT, využívání alternativních metod, tvorba pomůcek, účast na kurzech, sebevzdělávání, zájem o další rozvoj, hledání inspirace, reflexní deník

Překážky výkonu profese	časová tíseň, přetížení, administrativa (ŠVP, IVP, Bakaláři), byrokracie, stres, nedostatek podpory, složitost systému, formální pojetí mentoringu, únava, riziko vyhoření
Opora a prevence přetížení	supervize, sdílení zkušeností s ostatními začínajícími učiteli, emoční podpora, kolegiální komunita, potřeba sdílení, prevence vyhoření, význam podpurného vztahu s mentorem

Proces otevřeného kódování umožnil identifikovat šest ústředních kategorií, které reflektují proces profesní socializace, specifika adaptace v segmentu speciálního školství a efektivitu stávajících mechanismů podpory.

Přechod od studia k profesní praxi: Prvním výrazným tématem, které prostupuje výpověďmi všech začínajících učitelů, je hluboký rozpor mezi teoretickým rámcem vysokoškolského studia a praktickými nároky edukace žáků s těžkým zdravotním postižením. Respondenti shodně popisují stav, který lze označit za „šok z reality“. Akademická příprava je vnímána jako příliš abstraktní, postrádající nácvik konkrétních strategií pro zvládání krizových situací a heterogenity třídního kolektivu. ZU-1 (Andrea H.) tento deficit ilustruje na situacích, které vyžadují okamžitou intervenci: „*Na škole nikdo neřekne, co dělat, když někdo v půlce hodiny vstane a jde dělat svoje nebo když dostane záchvat, protože chce jíst pastelky.*“ Podobně kriticky se vyjadřuje ZU-2 (Eliška N.), která označuje lpění na teoretických detailech během studia za „*mimo realitu*“. Tato diskontinuita vede v prvních týdnech k pocitům profesní inkompetence a zmatku. Adaptace v tomto období neprobíhá jako řízený proces, nýbrž jako živelná improvizace. ZU-1 (Andrea H.) otevřeně přiznává, že první měsíc byla „*ztracená v důsledku extrémní diferenciacce žáků v jedné třídě*“ (3. až 10. ročník). Z analýzy vyplývá, že začínající učitelé postrádají zejména dovednosti v oblasti řízení třídy (classroom management), administrativního vedení agendy a efektivní komunikace s rodiči. Uvádějící učitelé (např. UU-4 Jana K.) na tento stav reagují strategií, kterou nazývají postupem „*od reality k papíru*“. Primárním cílem je stabilizace učitele v přímé práci se žákem, přičemž formální náležitosti a teoretické ukotvení jsou sekundárním krokem. Tento přístup se jeví jako funkční obrana proti předčasnému vyhoření a rezignaci na profesi.

Systém a kvalita mentoringu: Kategorie systému a kvality mentoringu odhaluje značnou nejednotnost v pojetí role uvádějícího učitele. Data naznačují existenci dvou protichůdných modelů: mentoringu jako autentického partnerství a mentoringu jako administrativního formalismu. V případech, kdy je podpora hodnocena jako vysoce funkční (např. u ZU-4 Davida R. nebo ZU-5 Petry L.), se objevují prvky systémovosti. Klíčovým nástrojem je zde tzv. „*srpnová triáda*“ (začínající učitel – uvádějící učitel – vedení školy), která umožňuje nastavit jasná očekávání a cíle adaptačního období. Pravidelnost setkávání, která není redukována pouze na krizovou intervenci, vytváří u začínajícího učitele pocit bezpečí. ZU-1 (Andrea H.) oceňuje dialogickou povahu zpětné vazby: „*Lenka nikdy neříká ‚tohle bylo špatně‘, spíš ‚zkusila bys to příště jinak?‘*“ Tento přístup

stimuluje sebereflexi a brání vzniku obranných mechanismů. Na opačném pólu stojí zkušenosti ZU-2 (Eliška N.) a ZU-6 (Veronika B.), které popisují mentoring jako „*papírovou záležitost*“. ZU-2 (Eliška N.) uvádí, že podepisuje protokoly o schůzkách, které se nikdy neuskutečnily: „*On si prostě přijde s papírem, že máme mít ‚společné setkání‘, a já to podepišu, i když žádné nebylo.*“ Uvádějící učitelé v těchto případech (např. UU-6 Marcela K.) argumentují extrémním časovým vytížením a přesvědčením, že začínající kolega se musí „*naučit plavat sám*“. Takto pojatý mentoring však prohlubuje izolaci začínajícího učitele a zvyšuje riziko fixace nesprávných pedagogických postupů. Jako zásadní bariéra se ukazuje absence legislativně ukotvené časové dotace pro uvádějícího učitele, který mentoring vykonává nad rámec svých běžných povinností.

Kooperace v edukačním prostředí: Specifikem základní školy speciální je nutnost úzké spolupráce v týmu, zejména s asistentem pedagoga. Tato interakce je vnímána ambivalentně. Pro ZU-4 (David R.) představuje asistent klíčového partnera, jehož roli se naučil definovat díky podpoře mentora. Naopak u ZU-1 (Andrea H.) a ZU-2 (Eliška N.) dochází k mocenské asymetrii, kdy zkušenější asistentka nerespektuje autoritu začínajícího učitele. ZU-1 (Andrea H.) popisuje frustraci z asistentky, která „*má tendenci to řídit za mě*“. Absence jasného vymezení kompetencí v adaptačním plánu vede k latentním konfliktům, které negativně ovlivňují klima třídy. Další zátěžovou oblastí je komunikace s rodiči. Začínající učitelé se cítí nejistí v situacích, kdy musí čelit defenzivnímu nebo agresivnímu postoji zákonných zástupců. ZU-3 (Klára M.) vnímá jednání s rodiči jako výraznou psychickou zátěž. Funkční mentoring v této oblasti (např. u UU-1 Lenky P.) využívá modelování situací a společný rozbor proběhlých třídních schůzek, což pomáhá začínajícímu učiteli budovat profesionální distanci a komunikační jistotu. V situacích, kdy selhává oficiální systém mentoringu, se jako dominantní protektivní faktor jeví neformální kolegiální podpora. ZU-6 (Veronika B.) uvádí, že ji kolegyně „*doslova zachránila*“, když jí poskytovaly informace, které měly zaznít od mentora. Tato horizontální kooperace supluje chybějící vertikální podporu, ovšem za cenu zvýšeného tlaku na ostatní členy sboru.

Profesní růst a sebevzdělávání učitele: Profesní růst je v datech popsán jako transformace od rigidního lpění na přípravách k flexibilnímu, cílově orientovanému plánování. Začínající učitelé zpočátku investují neúměrné množství času do detailních scénářů výuky, které však v dynamickém prostředí speciální školy často selhávají. ZU-1 (Andrea H.) popisuje tento posun jako získávání „*většího citu pro to, co je reálné*“. Klíčovým akcelerátorem rozvoje je systematická reflexe. Tam, kde je využíván reflexní deník (ZU-5 Petra L.) nebo strukturovaná zpětná vazba po hospitacích (ZU-4 David R.), dochází k rychlejší stabilizaci profesní identity. UU-3 (Pavla J.) zdůrazňuje, že učí začínající kolegy přemýšlet „*očima dítěte*“, což je perspektiva, kterou si ze studia nepřinášejí. Profesní růst je tak chápán jako proces dekonstrukce teoretických pouček a jejich následná rekonstrukce na základě autentické

zkušenosti. Zajímavým zjištěním je vliv hospitací u jiných začínajících učitelů. ZU-5 (Petra L.) uvádí, že sdílení chyb s vrstevníky působí uklidňujícím dojmem a snižuje pocit izolovanosti. Tento prvek horizontálního učení se jeví jako vysoce efektivní doplněk tradičního mentoringu.

Překážky výkonu profese: Administrativní zátěž je respondenty vnímána jako jedna z největších překážek výkonu profese. Pro začínajícího učitele ve speciálním školství představuje agenda spojená s individuálními vzdělávacími plány (IVP), katalogovými listy a komunikací se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) nepřehledný systém, který ZU-3 (Klára M.) označuje za „španělskou vesnici“. ZU-6 (Veronika B.) popisuje svůj nástup jako „lavínu administrativních povinností“, o kterých nebyla předem informována. Tento informační deficit vede k pocitům viny a profesního selhání. Administrativa je vnímána jako entita, která doslova parazituje na čase určeném pro přípravu kvalitní edukace. Uvádějící učitelé potvrzují, že administrativa je oblastí, kde je pomoc nejvíce vyžadována, ale zároveň přiznávají, že sami nemají dostatek prostoru pro její důsledné vysvětlování. Kombinace administrativního tlaku, náročnosti práce s žáky s postižením a nedostatku času pro regeneraci vytváří předpoklady pro rozvoj chronického stresu. ZU-2 (Eliška N.) otevřeně hovoří o ztrátě osobního života: „*Já tu práci chci dělat, ale ne takhle, já nemám skoro žádné osobní život.*“ Tato výpověď signalizuje vysoké riziko předčasného odchodu z profese u učitelů (drop-out), kterým není poskytnuta adekvátní podpora v oblasti work-life balance.

Opora a prevence přetížení: Závěrečná kategorie se zaměřuje na mechanismy, které umožňují začínajícímu učiteli v systému setrvat. Jako nejdůležitější se jeví emoční podpora ze strany mentora. UU-3 (Pavla J.) definuje svou roli v prvním roce především jako „*uklidňování a odbourávání strachu*“. Vztah založený na důvěře, kde je chyba vnímána jako příležitost k učení, a nikoliv jako důvod k sankci, je nejsilnější prevencí vyhoření. Respondenti také volají po systemizaci podpory. ZU-1 (Andrea H.) navrhuje zavedení pravidelných supervizí, které by umožnily sdílet emočně náročné situace v bezpečném prostředí. Potřeba supervize je artikulována i ze strany uvádějících učitelů (UU-5 Lucie S.), kteří sami pocítují únavu z kumulace rolí. Z analýzy vyplývá, že úspěšná adaptace na základní škole speciální je podmíněna existencí funkčního ekosystému podpory, který zahrnuje:

- Strukturální podporu: Jasně vymezený čas na mentoring v rozvrhu obou aktérů.
- Metodickou podporu: Průvodcovství administrativním labyrintem a plánováním výuky.
- Psychosociální podporu: Emoční validaci a možnost supervize.

Absence kterékoliv z těchto složek vede k oslabení profesní stability. Jak shrnuje ZU-4 (David R.), podpora mentorky je to, co ho „*drží nad vodou*“. Bez této intervence se proces vstupu do profese stává bojem o přežití, v němž je pedagogický rozvoj odsunut na vedlejší kolej.

Axiální kódování

Při axiálním kódování se pracuje s paradigmatickým modelem v následujícím postupu: *příčinné podmínky* → *jev* → *kontext* → *intervenující podmínky* → *strategie jednání a interakce* → *následky*. Na této úrovni kódování byly identifikovány vztahy a vazby mezi jednotlivými kategoriemi, které byly získány při otevřeném kódování. Na základě konstantního porovnávání kategorií a jejich vlastností byl jako základní jev určen proces mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období. Základní jev je chápán jako centrální proces, k němuž se vztahují ostatní kategorie a který integruje jednotlivé aspekty zkoumaného fenoménu (Corbin & Strauss, 1999). Zvolený jev splňuje tento požadavek, neboť mentoring se v datech neobjevuje jako izolovaná aktivita, ale jako dynamický proces probíhající v čase, který je ovlivňován organizačními, vztahovými i individuálními faktory. Základní jev by měl mít procesní charakter a umožňovat zachycení změn a vývoje v čase, což je v případě mentoringu začínajících učitelů naplněno. Paradigmatický model mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období ukazuje tabulka č. 3.

Tabulka 3: *Paradigmatický model mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období*

Příčinné podmínky	<ul style="list-style-type: none"> • Vstup začínajícího učitele do profese • Nesoulad mezi vysokoškolskou přípravou a realitou školy • Náhlé převzetí plné odpovědnosti za výuku, třídu a administrativu
Jev	<ul style="list-style-type: none"> • Proces mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období
Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika školy a pedagogického sboru • Přístup vedení školy • Školní klima
Intervenující podmínky	<ul style="list-style-type: none"> • Prožívání adaptačního období • Pocity nejistoty a přetížení • Zkušenosti s (ne)funkční podporou • Počáteční profesní identita • Časová dotace mentoringu • Pojetí role uvádějícího učitele
Strategie jednání a interakce	<ul style="list-style-type: none"> • Pravidelná setkávání mentor–začínající učitel • Hospitace a reflexe výuky • Společné plánování výuky a administrativy • Práce s reflexním deníkem • Neformální kolegiální podpora
Následky	<ul style="list-style-type: none"> • Profesní stabilizace začínajícího učitele • Rozvoj profesních kompetencí • Posílení sebereflexe • Setrvání v profesi × úvahy o odchodu • Prevence přetížení / riziko vyhoření

Ústředním bodem (**jevem**) analýzy je proces mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období. Tento proces není vnímán pouze jako formální administrativní opatření, ale jako komplexní systém profesní a psychosociální podpory, který provází začínajícího pedagoga při vstupu do specifického prostředí základní školy speciální.

Příčinné podmínky, které tento proces spouštějí a činí jej nezbytným, jsou definovány především jako hluboký nesoulad mezi teoretickou přípravou na vysoké škole a komplexní realitou speciálněpedagogické praxe. Začínající učitelé čelí náhlému převzetí plné odpovědnosti za heterogenní třídní kolektivu, náročnou administrativu a krizové situace, což generuje pocity nejistoty a profesního zmatku. Potřeba mentoringu tedy vyvstává jako přímá reakce na tento „šok z reality“.

Kontextuální rámec, v němž se mentoring odehrává, tvoří specifické klima školy, charakter pedagogického sboru a přístup vedení. Data naznačují, že otevřenost sboru a aktivní zájem managementu o průběh adaptace vytvářejí prostor pro funkční spolupráci. Naopak izolované školní prostředí nebo rigidní organizační struktury mohou proces mentoringu redukovat na okrajovou aktivitu.

Intervenující podmínky zásadně modifikují podobu a intenzitu zvolených strategií. Mezi nejdůležitější faktory patří časová dotace vyhrazená pro mentoring a subjektivní pojetí role uvádějícího učitele. Rozdíl mezi mentorem chápaným jako „průvodce“ a mentorem vnímaným jako „kontrolor“ určuje míru důvěry v celém vztahu. Pokud začínající učitel prožívá vysokou míru nejistoty a zároveň naráží na nedostatečnou časovou dotaci mentora, dochází k oslabení efektivity podpory.

Strategie jednání a interakce představují praktickou realizaci mentoringu. Patří sem pravidelná setkávání, hospitace s následnou dialogickou reflexí a společné plánování výuky. Specifickou a vysoce oceňovanou strategií je postup „od reality k papíru“, kdy uvádějící učitel pomáhá začínajícímu kolegovi nejprve zvládnout přímou práci s žákem a teprve následně ji formalizovat v dokumentaci. V případech, kdy oficiální systém selhává, se objevuje strategie vyhledávání neformální kolegiální podpory, která supluje chybějící vertikální vedení.

Následky těchto interakcí se projevují v několika rovinách. Funkční a systematický mentoring vede k profesní stabilizaci, rozvoji kompetencí a posílení sebereflexe začínajícího učitele. Zároveň působí jako účinná prevence přetížení a vyhoření. Naopak formální nebo dysfunkční mentoring má za následek fixaci pocitů inkompetence, zvýšený stres a v krajních případech vede k úvahám o opuštění profese. Axiální kódování tak potvrzuje, že kvalita mentorského vztahu je determinujícím faktorem pro úspěšné zvládnutí profesního startu v segmentu speciálního školství.

Selektivní kódování

Selektivní kódování představuje finální fázi analytického procesu, v níž dochází k integraci všech dříve identifikovaných kategorií do ucelené a vnitřně konzistentní teorie. Cílem této etapy je vysvětlit zkoumaný fenomén skrze

centrální kategorii, která tvoří analytické jádro práce a propojuje jednotlivé prvky paradigmatického modelu do logického celku (Corbin & Strauss, 1990).

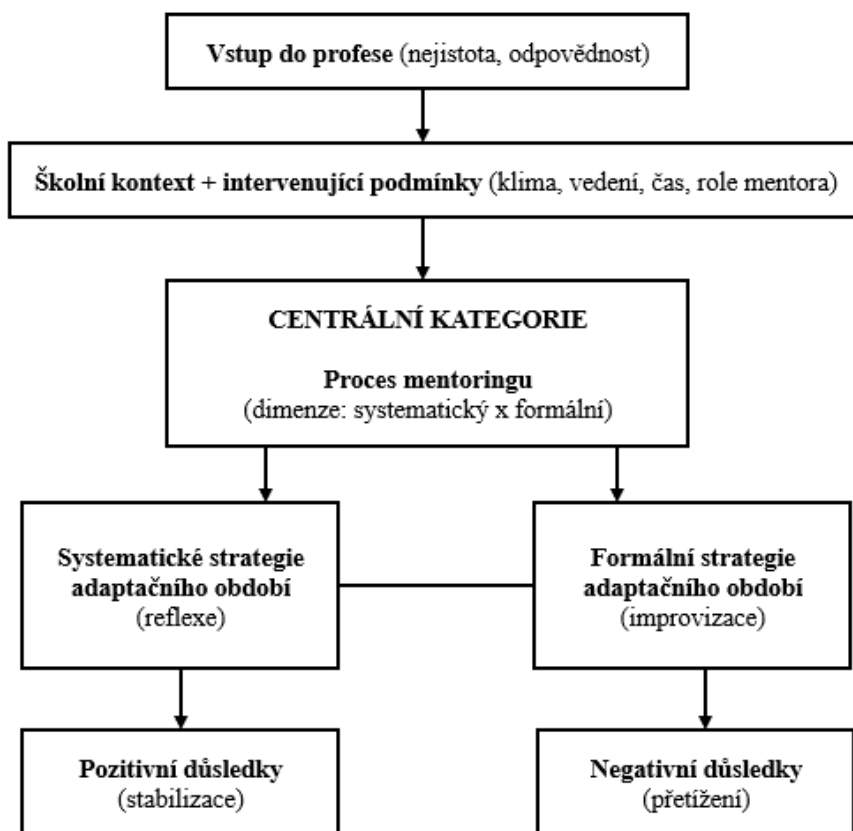
Na základě hloubkové analýzy dat byla jako centrální kategorie identifikována kvalita realizace mentoringu jako determinant profesní stabilizace. Tento koncept není vnímán jako statický stav, ale jako dynamický proces, který se pohybuje na kontinuu mezi dvěma protilehlými póly: systematickým partnerským mentoringem a formálním administrativním mentoringem. Tato dimenze představuje klíčovou osu vznikající teorie, neboť vysvětluje, proč identický institucionální rámec (existence uvádějícího učitele) vede u různých aktérů k diametrálně odlišným následkům.

Příběhová linie teorie odkrývá, že začínající učitelé vstupují do prostředí základní školy speciální v situaci hlubokého nesouladu mezi akademickou přípravou a praktickými nároky edukace žáků s těžkým postižením. Tento „šok z reality“ generuje akutní potřebu podpory. To, zda bude tato potřeba naplněna, však závisí na souhrě kontextuálních faktorů (podpora vedení, školní klima) a intervenujících podmínek (časová dotace, subjektivní pojetí role mentora).

V situacích, které se blíží pólu systematického mentoringu (např. případy ZU-4 David R. a ZU-5 Petra L.), se rozvíjejí strategie založené na dialogické reflexi, společném plánování a principu „od reality k papíru“. Mentoring zde funguje jako bezpečný prostor pro profesní učení, kde je chyba chápána jako příležitost k růstu. Následkem je profesní stabilizace, posílení sebedůvěry a úspěšná integrace do sboru. Začínající učitel v tomto scénáři vnímá podporu jako klíčový faktor, který ho „drží nad vodou“. Naopak u případů inklinujících k pólu formálního mentoringu (např. ZU-2 Eliška N. a ZU-6 Veronika B.) dochází k redukci podpory na administrativní úkony a „podepisování neproběhlých schůzek“. Absence reálného vedení nutí začínající učitele k volbě strategií improvizace a vyhledávání neformální pomoci u ostatních kolegů, což supluje selhávající vertikální systém. Důsledkem je však chronické přetížení, pocitu izolace a zvýšené riziko profesní rezignace.

Výsledná teorie tedy konstatuje, že mentoring v prostředí speciálního školství plní funkci mediačního mechanismu, který buď tlumí, nebo naopak zesiluje negativní dopady profesních začátků. Efektivita tohoto procesu není dána pouhou přítomností mentora, ale mírou jeho interakční angažovanosti a strukturálním ukotvením podpory v organizaci školy (Řiháček & Hytych, 2013). Model tak zdůrazňuje, že bez transformace mentoringu z administrativní povinnosti na autentický vztahový a profesní dialog zůstává podpora začínajících učitelů pouze deklarativní, což má přímý dopad na stabilitu pedagogických sborů v segmentu speciálního vzdělávání.

Schéma teoretického modelu procesu mentoringu v adaptačním období ukazuje následující obrázek č. 1.



Obrázek 1: *Teoretický model procesu mentoringu v adaptačním období*

Diskuse

Předložený výzkum se zaměřil na problematiku podpory začínajících učitelů v prostředí základních škol speciálních, přičemž prostřednictvím metodologie zakotvené teorie identifikoval klíčové faktory ovlivňující profesní adaptaci. Výsledky analýzy ukazují, že proces uvádění do praxe není pouze metodickou pomocí, nýbrž komplexním psychosociálním mechanismem, jehož efektivita zásadně determinuje profesní stabilitu pedagoga.

Ústředním nálezem práce je existence výrazného diskontinuitního bodu mezi pregraduální přípravou a realitou speciálněpedagogické praxe. Respondenti shodně popisují stav, který v odborné literatuře Veenman (1984) klasifikoval jako „šok z reality“. Zatímco akademičtí autoři často akcentují teoretickou připravenost, začínající učitelé v tomto výzkumu (např. ZU-1 Andrea H. a ZU-2 Eliška N.) pociťují deficit v oblasti tzv. classroom managementu a zvládnání krizového chování žáků s těžkým postižením. Tento nesoulad potvrzuje i Billingsley (2004), která uvádí, že učitelé ve speciálním

školství čelí specifickým nárokům, na něž je obecná pedagogická příprava často nedostačující. Zjištění, že začínající učitelé vnímají pregraduální studium jako příliš abstraktní, koresponduje s výzkumy Hobsona et al. (2009), podle nichž absence praktických strategií pro řešení heterogenity třídy vede k rychlé erozi profesních ideálů.

Analýza dat dále odhalila, že proces mentoringu se v praxi pohybuje na kontinuu mezi dvěma póly: systematickým partnerstvím a administrativním formalismem. Tento nálezež je v souladu s konceptem „edukativního mentoringu“, který definovala Feiman-Nemser (2001). Autorka rozlišuje mezi mentoringem jako pouhou emoční podporou a mentoringem, který se zaměřuje na hlubokou reflexi výuky. V případech funkčního mentoringu (ZU-4 David R. a ZU-5 Petra L.) byla identifikována strategie „od reality k papíru“, která se jeví jako vysoce efektivní. Tento přístup, kdy uvádějící učitel prioritně stabilizuje přímou práci se žákem a teprve následně řeší formální dokumentaci, nachází oporu v teorii situovaného učení. Naopak případy „papírového mentoringu“ (ZU-2 Eliška N. a ZU-6 Veronika B.) potvrzují rizika, která popisují Richter et al. (2013), tedy že formální existence mentora bez reálné interakce nezvyšuje self-efficacy začínajícího učitele a může vést k pocitům izolace.

Specifickým rysem speciálního školství, který v rozhovorech vystoupil do popředí, je nutnost kooperace s asistentem pedagoga. Data ukazují, že asistent může být buď klíčovým zdrojem podpory, nebo zdrojem mocenského napětí. Pokud mentor nepomůže začínajícímu učiteli vyjasnit kompetenční hranice, dochází k oslabení učiteléské autority, jak popisuje ZU-1 (Andrea H.). Tato problematika je v zahraniční literatuře diskutována v souvislosti s konceptem „týmové výuky“ (co-teaching). Scruggs et al. (2007) zdůrazňují, že bez jasné komunikace a vymezení rolí se asistent pedagoga může stát spíše bariérou než podporou. V tomto kontextu se mentoring jeví jako nezbytný nástroj pro nácvik manažerských dovedností učitele v rámci třídního týmu.

Dalším významným tématem je administrativní zátěž, kterou respondenti označují za „lavinu“ (ZU-6 Veronika B) či „španělskou vesnici“ (ZU-3 Klára M.). Ve speciálním školství je agenda spojená s IVP a komunikací se ŠPZ extrémně náročná. Ingersoll a Strong (2011) uvádějí, že administrativní přetížení je jedním z hlavních prediktorů předčasného odchodu učitelů z profese. Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že pokud mentor nefunguje jako průvodce administrativním systémem, začínající učitel investuje neúměrné množství energie do byrokratických úkonů na úkor přípravy výuky. To vede k chronické časové tísní, kterou respondenti vnímají jako ohrožující faktor pro jejich psychické zdraví.

Zajímavým zjištěním je role neformální kolegiální podpory, která v případech dysfunkčního mentoringu přebírá roli uvádějícího učitele. Tento horizontální přenos zkušeností je sice funkční pro „přežití“ (ZU-6 Veronika B.), ale postrádá systematickosti a hloubku reflexe, kterou by měl poskytovat mentor. Lortie (2020) ve své studii hovoří o „izolaci učitelů“, která je v speciálním školství ještě umocněna náročností práce. Kolegiální komunita, jak ji popisuje

ZU-5 (Petra L.), však může fungovat jako významný protektivní faktor. Potřeba supervize, kterou artikulovali jak začínající, tak uvádějící učitelé (UU-5 Lucie S.), ukazuje na deficit v systému péče o pedagogické pracovníky v českém školství. Supervize by v tomto smyslu neměla být vnímána jako kontrola, ale jako nástroj prevence vyhoření, což je v souladu s doporučeními pro speciální pedagogy (Billingsley, 2004).

Intervenující podmínky, zejména časová dotace a subjektivní pojetí role mentora, se ukázaly jako determinující pro kvalitu celého procesu. Pokud mentor vnímá svou roli jako „průvodcovství“ (UU-3 Pavla J.), dochází k transformaci začínajícího učitele. Pokud je však role vnímána jako administrativní zátěž (UU-6 Marcela K.), proces se redukuje na formální podpisy. Tento rozpor poukazuje na nutnost systémového řešení, které by uvádějícím učitelům poskytlo nejen metodickou přípravu, ale především časový prostor v rámci jejich úvazku. Jak uvádí mnozí autoři (např. Darling-Hammond, 2017; Marcello, 2009; či v českém kontextu Pišová et al., 2011), bez institucionálního zakotvení zůstává mentoring závislý na individuálním nadšení, což je v dlouhodobém horizontu neudržitelné.

Závěrem lze konstatovat, že profesní stabilizace začínajícího učitele na základní škole speciální je přímo úměrná kvalitě realizovaného mentoringu. Výzkum potvrdil, že funkční podpora musí být vícevrstvá – musí zahrnovat metodické vedení, pomoc s administrativou, nácvik komunikace s rodiči a asistenty, ale především emoční validaci. V prostředí, kde je pedagog vystaven extrémní emoční zátěži, se mentor stává klíčovou postavou, která buď pomůže začínajícímu kolegovi profesně dozrát, nebo svou pasivitou přispěje k jeho odchodu ze školství.

Limity výzkumné studie

Předložená studie vykazuje určité limity, které je nutné při interpretaci zjištění reflektovat. Vzhledem ke kvalitativnímu designu a záměrnému výběru souboru dvanácti participantů nelze výsledky statisticky zobecnit na celou populaci učitelů základních škol speciálních v České republice. Zjištění jsou hluboce ukotvena v kontextu tří vybraných institucí, což omezuje přenositelnost závěrů do regionů s odlišnou infrastrukturou podpory či jinou organizační kulturou. Interpretativní povaha zakotvené teorie s sebou nese riziko subjektivního zkreslení, přestože byla uplatněna technika konstantního porovnávání a triangulace perspektiv začínajících a uvádějících učitelů. Data získaná formou polostrukturovaných rozhovorů mohou být navíc ovlivněna tendencí participantů k sociální desirabilitě, zejména v otázkách hodnocení kvality spolupráce s vedením školy či popisu případných selhání v mentorském vztahu. Limitem je rovněž časové ohraničení sběru dat, který zachycuje stav v určitém momentu adaptačního období, nikoli však dlouhodobou profesní trajektorii učitelů. Pro hlubší porozumění dynamice profesní stabilizace by bylo žádoucí doplnit výzkum

o longitudinální sledování, které by ověřilo, zda identifikované strategie mentoringu skutečně vedou k prevenci vyhoření v delším časovém rámci. Navzdory těmto omezením studie přináší detailní vhled do mechanismů podpory, které jsou pro specifické prostředí speciálního školství určující.

Závěr

Předložená studie analyzovala proces profesní adaptace začínajících učitelů v prostředí základních škol speciálních, přičemž se zaměřila na identifikaci faktorů, které tento proces formují. Výsledky výzkumu, založeného na metodologii zakotvené teorie, ukazují, že mentoring v tomto specifickém segmentu školství nepředstavuje uniformní systém podpory, nýbrž dynamický proces probíhající na kontinuu mezi pólem systematického partnerství a pólem administrativního formalismu. Centrálním zjištěním práce je, že kvalita realizace mentoringu představuje základní determinant profesní stabilizace pedagoga. Výzkum potvrdil existenci hluboké diskontinuity mezi pregraduální přípravou a reálnými nároky speciálněpedagogické praxe. Začínající učitelé vstupují do profese zatíženi „šokem z reality“, který je v prostředí speciálního školství umocněn nutností okamžitého zvládnutí krizových situací, heterogenity třídních kolektivů a náročné administrativní agendy. Ukazuje se, že pokud není tento počáteční deficit kompenzován funkčním mentoringem, dochází k rychlé erozi profesních ideálů a k nárůstu rizika předčasného odchodu z profese.

Analýza dat identifikovala klíčové intervenující podmínky, které zásadně modifikují podobu adaptačního období. Jde především o časovou dotaci vyhrazenou pro mentoring a subjektivní pojetí role uvádějícího učitele. V případech, kdy je mentor vnímán jako průvodce a partner, se rozvíjejí efektivní strategie jednání, jako je dialogická reflexe či společné plánování výuky. Tento přístup umožňuje začínajícímu učiteli postupně integrovat teoretické poznatky do praktických schémat, čímž dochází k posílení jeho self-efficacy a profesní identity. Naopak v situacích, kdy je mentoring redukován na formální administrativní úkon, jsou začínající učitelé nuceni spoléhat na neformální kolegiální podporu nebo na strategii „přežívání“ metodou pokus–omyl, což vede k chronickému přetížení a pocitům izolace.

Z hlediska praktických implikací studie poukazuje na nezbytnost systémového ukotvení mentoringu v organizaci školy. Zdá se být nezbytné, aby role uvádějícího učitele nebyla chápána jako doplňková aktivita vykonávaná nad rámec běžných povinností, ale jako plnohodnotná součást úvazku s jasně vymezeným časovým prostorem. Výzkum rovněž naznačuje potřebu zavedení supervizních mechanismů, které by poskytovaly psychosociální oporu nejen začínajícím, ale i uvádějícím učitelům, čímž by plnily funkci prevence profesního vyhoření.

Závěrem lze shrnout, že úspěšná profesní adaptace na základní škole speciální není pouze výsledkem individuálního úsilí začínajícího učitele, ale je

podmíněna existencí funkčního ekosystému podpory. Kvalitní mentoring se jeví jako klíčový nástroj pro zajištění dlouhodobé profesní stability a kvality edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další výzkum v této oblasti by se mohl zaměřit na komparaci efektivit různých modelů mentorského vzdělávání a na vliv institucionální kultury na udržitelnost mentorských vztahů v dlouhodobém horizontu.

Bibliografie

- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
<https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Evashkovsky, M., & Osipova, A. V. (2023). Understanding novice special education teachers' and paraeducators' mentorship relationships: A comparative case study. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 12(1), 4. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1157>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 103(6), 1013-1055.
<https://doi.org/10.1177/016146810110300601>
- Fischer, S., Škoda, J., Doulík, P., & Vostrý, M. (2024). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Stanislav Juhaňák-Triton.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 76(6), 25-52.
<https://doi.org/10.1177/016146817507600603>
- Gavora, P. (2005). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Hanušová, S., Pišová, E., Kohoutek, T., Minaříková, M., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Munipress.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191. <https://doi.org/10.1002/berj.3261>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1). <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (pp. 44-74). Masarykova univerzita.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Portál.

Taie, S., & Lewis, L. (2023). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2021-22 Teacher Follow-Up Survey to the National Teacher and Principal Survey*. First Look. NCES 2024-039. National Center for Education Statistics.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

Jiri.Skoda@ujep.cz

Prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

Pavel.Doulik@ujep.cz

Mgr. Natálie Semotánová

Základní škola Mnichovo Hradiště

Švermova 380, 295 01 Mnichovo Hradiště, Česká republika

turecka.natalie@seznam.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.29-34>

Hodnotové preferencie súčasnej mládeže

Value Preferences of Today's Youth

Lenka Pasternáková, Magdalena Ležucha,
Joanna Dworakowska

Abstract

In our contribution, we focused on analyzing research findings related to value preferences among young people. We were interested in the value preferences of older school-age students. We also analyzed the factors that currently contribute to the formation of value orientation in humans, with an emphasis on older school age.

Keywords: Student. Child. Values. Value orientation. Youth.

Value is a term that is very often used in scientific disciplines, in various areas of social practice, and in everyday life. Therefore, this term has both general characteristics and specific characteristics determined by the conditions under which it is used. Kučerová (1996) states that values appear in various areas. Objectivist, subjectivist, and dialectical theories have all attempted to explain them. Each of these theories approaches their explanation from a different perspective. Different conceptions of values are also determined by the contrast between worldview and ideological differences and philosophical concepts. The study and explanation of value orientations is the subject of interest of various scientific disciplines, which only confirms that it is an interdisciplinary category. From a philosophical point of view, it is therefore an approach from the position of axiology (the study of values), from a sociological point of view, the social position is at the forefront, from an ethical point of view, the normative position is at the forefront, and in psychology, the content is understood as socio-psychological.

Most contemporary axiologists attribute the concept of value to everything that satisfies a person, that a person considers necessary, useful, strives for, values, and appreciates. Some authors point out that while things and phenomena in the surrounding world exist even without a subject, they only become valuable through their „ability“ to satisfy (or, conversely, not satisfy) its needs. Value is realized in the mutual relationship between the quality of the object and the quality of the evaluating subject. We also agree with this theory (Gabrhelová, 2020). Just as individuals have their diverse

personal values, social groups also differ in their choice of values. Universal values such as humanism, democracy, rights, and freedoms deserve general agreement (consensus) among people. We tolerate values that contradict humanism, even if we do not share them. Values are one of the most important components of a person's psychological development, mental maturity, and mental health. They play an important formative role in the development of a person's personality and contribute to the organization of the personality structure. Participation in values and experience with them deepens and broadens an individual's life satisfaction, regulates their attitudes and relationship to successes and failures, and ultimately forms the fundamental pillar of meaning for humans.

The study of the processes of evaluation and value creation is undoubtedly the basis for pedagogical theory. Pedagogy pays attention to the issue of values because it is education that fulfills the function of transmitting values in society in order to preserve and further develop culture. Effective education is only possible on the basis of a value-based approach. It is in the sphere of values that joy and happiness are felt and creativity is developed; it is in the sphere of values that the conditions for personal growth and maturation exist (Czerwiec, Ležucha, 2021).

An individual's value system is part of their interpersonal and intrapersonal framework, which strongly influences their connection to their social environment and their view of themselves. Various structures are formed within the value system, such as justice, truth, punishment, role models, etc. (Hudeček, 1986).

Value orientations are considered an important part of the personality structure, in which all the life experiences that a person has acquired in their individual development are summarized. It is generally assumed that the development of value orientations has its origins in the stage of historical development when the satisfaction of basic needs ceases to be the primary problem. The study of value orientations thus presupposes the recognition of changes in a person as a result of new conditions, the awareness of values for one's own internal orientation and for social practice. The problem of identifying value orientations presents relatively difficult challenges from both a methodological and methodical point of view (Krajčová, Pasternáková, 2009).

In addition to fundamental changes in value orientation caused, for example, by radical changes in living and working conditions, there may be a number of partial changes, such as in the order of values that an individual prefers within their value orientation. These changes have their own intensity, course, and causes, which can intersect and overlap in their own way. People attach greater value to facts that best correspond to, suit, and are consistent with their personality traits. A person's internal value orientation correlates significantly with their mental health. Greater differentiation and variability in value orientation influences personality development in a positive and stable

direction. A healthy value orientation tends to contain more values of approximately equal importance rather than a small number of extreme values.

We conducted research in connection with the analyzed issue. In this regard, we focused our attention on diagnosing the value preferences of older school-age students. In conducting the research, we drew on generally known facts about the development of individual societies. These societies are characterized by economic and political changes, demographic changes (the number of children per family is decreasing, the absolute number of children is decreasing, multigenerational cohabitation is breaking down, mortality is decreasing and life expectancy is increasing, the trend of unmarried couples living together is spreading, an increase in the number of children born outside of marriage, a decrease in family stability, an increase in divorce rates, an increase in the age of mothers at the time of their first birth, the emergence of new social phenomena and problems (e.g., poverty, unemployment, drug addiction, and more frequent single-parent families).

We used Ján Vonkomeř's (1991) standardized test to identify the value orientation of older school-age students. Our research was conducted on a sample of 415 respondents. The research findings show that our respondents place social value orientation in first place on average (GS 40,05). On average, educational value orientations are in second place (GS 36,16), followed by moral value orientations (GS 31,14), economic value orientations (GS 30,46), and, in last place, respondents placed aesthetic value orientations (GS 27,10) on average.

On average, the girls surveyed most often prefer social values (GS 42,18), followed by educational (GS 37,25), moral (GS 30,32), economic (GS 28,83), and aesthetic (GS 26,31) values (Table 1). The finding from the „HO“ questionnaire that the girls surveyed preferred aesthetic values the least was surprising to us. According to the research conducted on boys from the Slovak Republic, the average preference for values is as follows: social value orientation (GS 38,20), educational (HS 35,22), economic (GS 31,88), moral (GS 31,85) and aesthetic (GS 27,79).

Table 1: Average scores in value orientations of educational, aesthetic, moral, economic, social, and comparison of their levels

Values orientations	Average		
	girls	boys	together
educational	37,25	35,22	36,16
	Mann-Whitneyov U test	3,66 **	
aesthetic	26,31	27,79	27,10
	Mann-Whitneyov U test	2,53 *	
moral	30,32	31,85	31,14
	Mann-Whitneyov U test	3,23 **	
economic	28,83	31,88	30,46
	Mann-Whitneyov U test	4,39 **	
social	42,18	38,20	40,05
	Mann-Whitneyov U test	5,77 **	

Source: Own processing

When analyzing the tested significance of differences between the measured values of value orientations in older school-age students, we found a number of statistically significant differences.

A significant statistical difference between the measured values of value orientations was not confirmed in only one case, namely between the measured values for moral and economic values. In other cases, the significance of the differences between the measured values of value orientations was clearly confirmed. Analysis of the research results allows us to conclude that the significance of the differences between the measured values of individual value orientations is statistically significant.

Social values are the most preferred in the respondents' value system. The differences in the measured values of individual value orientations to the social value orientation are therefore clearly in its favor (at a significance level of 0,01). There is a significant statistical difference between the values pointing to educational values and aesthetic, moral, and economic values (at a level of 0,01 in favor of educational values). It follows from the above that there is also a statistically significant difference when comparing data referring to the level of social and educational values (at a level of 0,01 in favor of social values).

The differences between the measured values in the case of moral values (which are the third most preferred in the respondents' value system) and aesthetic values are statistically significant (at the 0,01 level in favor of moral values). If we compare the measured values of economic values only in relation to aesthetic values, the statistical significance is in favor of economic values (at the 0,01 level).

The aim of the research was to diagnose the value preferences of older school-age students. The research material showed that respondents prefer social values in their value system. Aesthetic values were the second most preferred. They were followed by moral values and educational values. Economic values were at the bottom of the respondents' value preferences. Female respondents ranked educational values first in their value orientation. Social values were second. These were followed by moral, economic, and aesthetic values.

The purposefulness and stability of value orientation also represent the stability of the personality itself. Understanding the process of development and the specific effects of value orientations, which form an essential part of personality characteristics, determines the direction of the personality in the future and the ability to consolidate an active social position. Although many authors state that needs are the starting point for the formation of value orientations, value orientations can largely be considered the result of the socialization process. As a result, a person develops their basic value orientation, which depends in many ways on the quality of external, exogenous factors, but above all on educational influences. If we consider humans to be social beings determined by a specific socio-cultural system, then different value orientations can be found in different cultural communities.

It follows from the above that a person's own value system represents a mutual hierarchical arrangement, a structure of recognized and desirable values. In this context, we often refer to a hierarchy of values. As we have already mentioned, value orientation means a person's focus on certain values of the material and spiritual culture of society. Value orientations are the most important part of the personality structure, representing a certain axis of consciousness, which is closely related to a person's thoughts and feelings, and from the perspective of which many life issues are decided. A person's system of value orientations represents the highest level of the dispositional hierarchy that regulates human behavior. It is likely that if we know a person's value system, we not only gain an insight into their personality, but we can also predict their behavior to a large extent. Certain values are usually interconnected, forming clusters or groups. We cannot take individual values out of context and interpret them in isolation, because their meaning depends on what other values, goals, aspirations, interests, etc. they are connected to and how they are connected.

Bibliography

Czerwiec, K., & Leżucha, M. (2021). Postawy studentów wobec transpłciowości. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 14(1), 187-213.

[https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1\(12\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1(12))

Čapek, R. a kol. (2006). *Dialógy o výchove*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Emmerová, I., Jablonský, T. (2020) Cooperation of school and family in prevention of and dealing with problem behaviour of pupils in the Slovak Republic. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 10(2), 64-68. www.doi.org/10.33543/1002
- Gabrhelová, G. (2020) *Stress – analyse im lehrerberuf*. Karlsruhe: Ste-Con.
- Hudeček, J. (1986). *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: SPN.
- Krajčová, N., & Pasternáková, L. (2009). *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo PU.
- Kučerová, S. (1996). *Človek, Hodnoty, Výchova*. Prešov: ManaCon.

Prof. PhDr. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Department of Pedagogy, Andragogy and Psychology
University of Prešov in Prešov, Faculty of Humanities and Natural Sciences
lenka.pasternakova@unipo.sk

Dr Magdalena Ležucha

State Academy of Applied Sciences in Jarosław, Faculty of Humanities, Poland
magdalena.lezucha@pwste.edu.pl

Dr Joanna Dworakowska

State Academy of Applied Sciences in Jarosław, Faculty of Humanities, Poland
joanna.dworakowska@pwste.edu.pl

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.35-50>

Příprava žáků devátých tříd na jednotné přijímací zkoušky

Preparation of Ninth-Grade Students for the National Entrance Exams

Anna Kucharská, Martin Chvál, Klára Špačková,
Evžen Korděnko

Abstract

The study examines how ninth-grade students in the Czech Republic prepare for national entrance exams in Czech language and mathematics. Conducted within the SmartBooks project in cooperation with the Faculty of Education, Charles University, the research originally aimed to test the effectiveness of the SmartBooks web application for independent exam preparation. Although only 21 % of students used the application as intended, the data offer valuable insights into real preparation strategies. The sample included 426 students; 139 completed a questionnaire and 70 parents provided additional exam-related information. Results show that 91 % of students began preparing early in the school year and studied on average 3–5 hours weekly. Preparation typically combined self-study, preparatory courses, and school support. Technical and motivational barriers limited the use of the digital tool. Greater preparation intensity led to stronger improvement in mathematics, though not to substantially higher overall exam scores. The findings suggest that effective preparation combines external support, internal motivation, and meaningful integration of digital tools into the school learning environment.

Keywords: Entrance exams. Ninth grade. Digital learning. Self-regulated study. SmartBooks. Student motivation.

Úvod

V posledních letech roste v České republice důraz na systematickou přípravu žáků devátých ročníků základních škol na jednotné přijímací zkoušky (JPZ) na střední školy. Přijímací řízení představuje pro většinu žáků první významnou zkoušku, která má přímý dopad na jejich další vzdělávací dráhu, a často bývá spojena s výraznou psychickou zátěží pro žáky i jejich rodiče. Otázka efektivní a dostupné přípravy se tak stává významným tématem jak pro školy, tak pro žáky a rodiče.

V reakci na tento trend vznikají různé formy podpory žáků, od komerčních kurzů až po webové aplikace umožňující procvičování testových

úloh podobných těm, které používá *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* (CERMAT). Jednou z těchto platforem je i *SmartBooks*, která nabízí adaptivní procvičování učiva z matematiky a českého jazyka (vstoupila do České republiky teprve nedávno). Předpokládá se, že využívání takových aplikací může přispívat ke zvýšení autonomie žáků, systematickosti přípravy a v konečném důsledku i k lepším výsledkům u přijímacích zkoušek.

Studie realizovaná ve spolupráci společnosti *SmartBooks* a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy měla původně ověřit, zda systematická práce žáků s touto aplikací povede ke zlepšení výsledků u jednotných přijímacích zkoušek z matematiky a českého jazyka. Studie byla plánována jako kvazi-experimentální výzkum s dvěma skupinami žáků – experimentální (využívající aplikaci *SmartBooks*¹) a kontrolní (bez aplikace). Žáci měli s aplikací pracovat po dobu osmi týdnů mezi lednem a březnem 2025.

V průběhu realizace studie se však ukázalo, že velká část žáků aplikaci nevyužívala v plánovaném rozsahu. I přes tuto skutečnost přinesla studie cenné poznatky o tom, jakým způsobem se žáci devátých tříd na přijímací zkoušky připravují, jaké strategie volí, jaká je role rodičů v přípravě a jaké faktory mohou ovlivnit využívání digitálních vzdělávacích nástrojů.

Cílem tohoto článku je představit výsledky realizovaného výzkumu, analyzovat přípravné strategie žáků devátých tříd na jednotné přijímací zkoušky a diskutovat jejich souvislosti s dosaženými výsledky a mírou zapojení do online přípravy.

Teoretické vymezení

Digitální technologie a individualizace učení

Rozvoj digitálních vzdělávacích technologií zásadně proměnil možnosti žáků při přípravě na školní i mimoškolní zkoušky. Elektronické vzdělávací aplikace umožňují individualizovanou přípravu, která reflektuje tempo, úroveň i potřeby jednotlivých žáků (např. OECD, 2021). Online platformy často využívají principy adaptivního učení – algoritmus průběžně vyhodnocuje výsledky žáka a přizpůsobuje mu úroveň obtížnosti úloh. Tím mohou digitální nástroje podporovat rozvoj autoregulace učení, která je považována za klíčovou dovednost pro celoživotní vzdělávání (Zimmerman, 2002; Winne, Hadwin, 2008).

Z hlediska motivace může mít online prostředí jak podpůrný, tak i rizikový efekt. Ačkoliv interaktivní cvičení, okamžitá zpětná vazba a gamifikace (např. symboly či odměny) mohou motivaci zvyšovat (Deterding, 2012; Zeybek, Saygi, 2023, Jaramillo-Mediavilla et al., 2024), uživatelská neatraktivnost, technické potíže či nedostatečné vedení mohou vést k poklesu zájmu o aplikaci (Pachler et al., 2010). Efektivita digitálních nástrojů proto závisí nejen na jejich

¹ *SmartBooks* je interaktivní cvičebnice, komplexně reflektující RVP ve všech předmětech 1. a 2. stupně ZŠ (včetně povinné předškolní přípravy). On-line aplikace *SmartBooks* využívá pokročilých algoritmů umožňujících efektivní práci s chybou, individuální obtížnost i tempo pro každého žáka. Součástí *SmartBooks* je AI asistent (*Smarty*), který podporuje žáky v pochopení látky.

kvalitě, ale i na kontextu jejich využívání – míře podpory učitele, načasování v rámci školního roku či individuální připravenosti žáka.

Jednotná přijímací zkouška a její význam v přijímacím řízení na střední školu

Jednotná přijímací zkouška (JPZ)² představuje standardizovaný mechanismus výběru uchazečů o maturitní obory středních škol v České republice. Zkoušku organizuje *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* (CERMAT) a jejím cílem je zajistit srovnatelný a spravedlivý způsob posuzování studijních předpokladů žáků na celostátní úrovni. Jedná se o centralizovanou formu testování, která má podle *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* posílit transparentnost přijímacího řízení a omezit rozdíly v nárocích jednotlivých škol.

JPZ se skládá ze dvou písemných didaktických testů – z českého jazyka a literatury a z matematiky a jejích aplikací. Oba testy jsou koncipovány v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2023) a ověřují znalosti a dovednosti, které jsou považovány za klíčové pro úspěšné studium na střední škole. Obsahová struktura testů klade důraz na porozumění textu, jazykové kompetence a gramatické jevy v českém jazyce a na uplatnění matematických znalostí v různých typech úloh, často zasazených do praktických nebo modelových situací. Tím sleduje především schopnost žáků uplatnit naučené postupy v nových kontextech, nikoli pouhou reprodukci faktických informací.

Oba testy jsou časově limitované – český jazyk 60 minut, matematika 70 minut. Skládají se z uzavřených i otevřených úloh. Maximální možný bodový zisk činí v každém testu 50 bodů. Konstrukce testů odpovídá požadavkům na standardizované testování: úlohy jsou předem pilotovány, bodová škála je stabilní a každoroční testování má zajistit dlouhodobou porovnatelnost výsledků. CERMAT k tomu využívá rozsáhlou databázi úloh a metodiky psychometrické analýzy jednotlivých testových sestav. Každoročně jsou pro veřejnost k dispozici statistické analýzy výsledků. V roce 2025 byly také zveřejněny pilotní testy, které umožnily žákům vyzkoušet si testové sady ještě před vlastní přijímací zkouškou (*Přijímačky nanečisto*)³.

JPZ se stala významným prvkem českého vzdělávacího systému nejen kvůli svému rozhodovacímu významu pro další vzdělávací dráhu žáků, ale i proto, že její formát a obsah do značné míry ovlivňují způsob přípravy žáků v posledních ročnících základní školy. Vzhledem k tomu, že výsledek JPZ je povinnou součástí kritérií přijímacího řízení, mají žáci i jejich rodiče tendenci orientovat velkou část přípravy právě na typ úloh, které se v testech objevují. Z tohoto hlediska lze JPZ považovat za nástroj, který nepřímou působí také na kurikulum a vyučovací praxi na základních školách.

Současně existují odborné diskuse týkající se dopadů JPZ na rovnost příležitostí a přístup k přípravě na zkoušky. Přestože testy deklarují soulad s běžným učivem základní školy, žáci s různými podmínkami – zejména

² Pro rok 2025 byly dostupné údaje na <https://prijimacky.ceremat.cz/menu/jednotna-prijimaci-zkouska>

³ <https://prijimacky.ceremat.cz/menu/prijimacky-nanecisto>

z odlišného socioekonomického prostředí – mají rozdílné možnosti, jak se na zkoušku připravit, například prostřednictvím doučování nebo komerčních kurzů. JPZ tak představuje nejen nástroj selekce, ale i mechanismus, který může reprodukovat stávající vzdělanostní nerovnosti, což ostatně dlouhodobě potvrzují výzkumy zaměřené na přechod žáků na střední školy (Matějů, Veselý, Straková, ed., 2010). Dopady na žáky může mít vliv na samotné rozhodování a může přinášet taktizování rodičů, jak upozorňují mnozí výzkumníci (např. Hrdinová, Zeman, 2023). V konečném důsledku nemusí být zvolena nejvhodnější střední škola pro žáka.

Samostatná příprava a autoregulace učení

Úspěch v přijímacím řízení je úzce spjat s rozvojem schopnosti plánovat, monitorovat a hodnotit vlastní učení – tedy s autoregulací (Zimmerman, 2002). Žáci, kteří dokáží reálně odhadnout své schopnosti, stanovují si přiměřené cíle a rozvrhují přípravu v čase, bývají úspěšnější než ti, kteří se učí nahodile nebo pouze krátce před testem.

Z psychologického hlediska je přitom klíčová interakce mezi vnějšími podmínkami (např. nabídka podpůrných nástrojů, přístup rodičů) a vnitřní motivací žáka. Digitální prostředí může tento proces podpořit – nabízí možnost sledovat pokrok, porovnávat výsledky a získávat okamžitou zpětnou vazbu. Zároveň však vyžaduje určitou míru vytrvalosti a samostatnosti, kterou ne každý žák disponuje (Boekaerts, 2011).

Je vhodné, aby byla příprava na přijímací zkoušky monitorována také výzkumně. Zmíníme studentské práce věnované problematice přípravy na přijímací řízení. Ukazují, že pozornost byla věnována především organizačním, legislativním a sociálním aspektům přechodu na střední školu. Malinová (2023) poskytuje podrobný přehled právního rámce přijímacího řízení a upozorňuje na jeho systémové problémy i na nerovnosti vyplývající z rozdílných podmínek mezi školami. Vavrová (2020) analyzuje přijímací řízení v kontextu středních škol a víceletých gymnázií a zaměřuje se zejména na otázky spravedlnosti a dostupnosti vzdělávacích příležitostí. Kašparová (2021) pak popisuje konkrétní formy přípravy žáků – od školní a domácí přípravy přes doučování až po využívání dostupných online nástrojů – a poukazuje na rozdíly v intenzitě a kvalitě přípravy mezi žáky. Uvedené práce poskytují důležitý základ pro pochopení současného stavu přípravy na přijímací zkoušky, chybí v nich však systematické zkoumání efektivity jednotlivých forem přípravy či jejich dopadu na výsledky žáků.

Metodologie

Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumné studie bylo analyzovat, jakým způsobem se žáci devátých ročníků základních škol připravují na jednotné přijímací zkoušky (JPZ)

z matematiky a českého jazyka, a jaké faktory ovlivňují jejich přípravné strategie, intenzitu učení a výsledky. Součástí projektu bylo rovněž ověřit, zda systematická práce s webovou aplikací SmartBooks může přispět ke zlepšení výkonu žáků.

Vzhledem k tomu, že většina žáků aplikaci nevyužívala v plánovaném rozsahu, byla studie následně zaměřena spíše explorativně, se záměrem popsat reálné formy přípravy a vztah mezi intenzitou přípravy a dosaženými výsledky v přijímací zkoušce.

Sledovány byly zejména tyto otázky:

1. Kdy žáci začínají s přípravou na přijímací zkoušky a jaký čas jí věnují?
2. Jaké formy přípravy žáci a jejich rodiče preferují?
3. Jaká je míra využívání webové aplikace SmartBooks a s jakými překážkami se žáci setkávají?
4. Jak souvisí intenzita přípravy žáků s jejich výsledky v testech „Přijímačky nanečisto“ a v „ostrých“ JPZ?

Výzkumný design

Studie byla koncipována jako kvantitativní výzkum s doplňkovými kvalitativními prvky. Původně šlo o kvaziexperimentální design se dvěma skupinami žáků – experimentální (pracující s aplikací SmartBooks) a kontrolní (bez aplikace). Experimentální intervence měla probíhat po dobu osmi týdnů (únor–březen 2025).

Vzhledem k nízké míře využívání aplikace ze strany žáků (pouze 21 % ji reálně použilo alespoň minimálně) byl design upraven na přirozeně se vyskytující skupiny a výzkum byl zaměřen na analýzu vztahů mezi intenzitou přípravy, formami učení a dosaženými výsledky.

Pro zajištění komplexního pohledu byla data získána ze tří zdrojů:

- testů „Přijímačky nanečisto“ (leden 2025) – pretest,
- dotazníku pro žáky (únor–březen 2025),
- dotazníku pro rodiče (květen–červen 2025),
- a dále výsledků z JPZ (duben 2025) – posttest.

Výzkumný vzorek

Do výzkumu bylo původně zařazeno přes 400 žáků devátých tříd ze základních škol ze tří regionů – Prahy, Středočeského kraje a Plzeňského kraje. Tabulka 1 ukazuje počty po vyčištění dat (odstranění duplicitních záznamů a neúplných dotazníků).

Tabulka 1. Počty žáků, o nichž byla získána data (po vyčištění)

Metoda	Období sběru dat	N
Test z matematiky (Přijímačky nanečisto)	28. 1. 2025	426
Test z českého jazyka (Přijímačky nanečisto)	28. 1. 2025	424
Dotazník žáků	31. 1.–29. 3. 2025	139
Dotazník rodičů	30. 5.–27. 6. 2025	70

Je třeba upozornit, že dotazník nevyplnili všichni testovaní žáci. Žáci, kteří dotazník odevzdali, dosahovali v průměru vyšších výsledků v testech než celá námi testovaná populace (v matematice o 0,8 bodu, v českém jazyce o 2,1 bodu). Tento fakt je nutné zohlednit při interpretaci výsledků – výzkumný vzorek není zcela reprezentativní pro všechny testované žáky. Toto se ještě více zvýraznilo u žáků, jejichž rodiče vyplnili dotazník (v průměru cca o 5 bodů). Dosažené výsledky (viz tabulku 2) tedy nelze zobecňovat a vztahují se nikoli na celou skupinu testovaných žáků, nýbrž jen na skupinu, která odpověděla na jeden či druhý dotazník.

Tabulka 2. Průměry získaných bodů v Přijímačkách nanečisto v jednotlivých vzorcích žáků

	Matematika	Český jazyk
Všichni „naši“ testovaní žáci	15,9	25,9
Žáci s vyplněným dotazníkem	16,7	28,0
Žáci, jejichž rodiče vyplnili dotazník	20,0	31,7

Zpracování a analýza dat

Data byla zpracována v programech MS Excel a IBM SPSS Statistics 26. Pro kvantitativní část analýzy byly využity zejména deskriptivní statistické metody, zahrnující frekvenční a procentuální rozložení odpovědí, výpočet průměrů a mediánů. Dále byla provedena analýza rozdílů mezi skupinami žáků podle intenzity jejich přípravy a korelační analýza zaměřená na vztah mezi celkovým časem věnovaným přípravě a výsledky v testech. Kvalitativní údaje pocházející z otevřených odpovědí žáků byly následně roztříděny do tematických kategorií, například podle uváděných důvodů nevyužívání aplikace či subjektivně vnímaných přínosů různých forem přípravy.

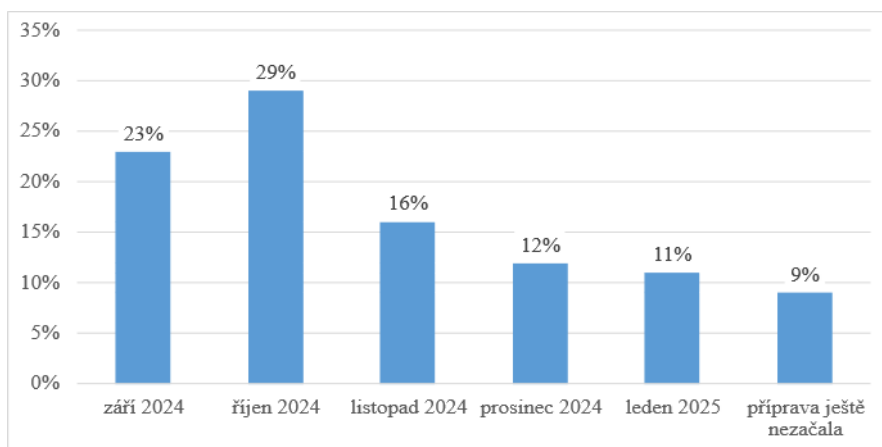
Výsledky

Zahájení a intenzita přípravy na přijímací zkoušky (ad VO 1)

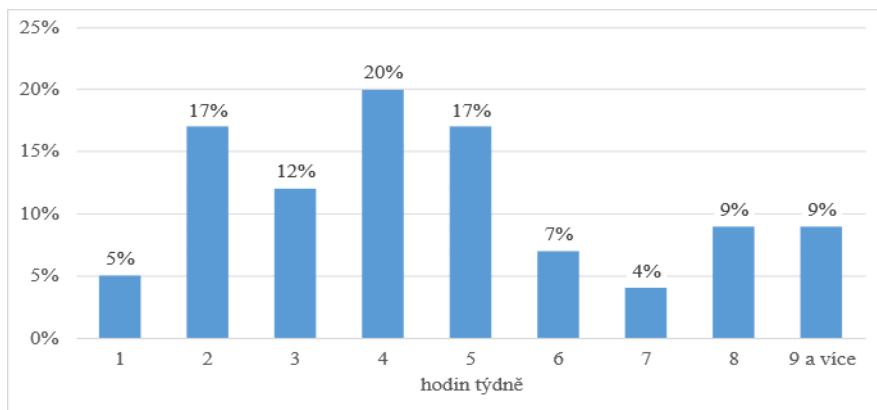
Většina žáků devátých tříd zapojených do studie se na přijímací zkoušky začala připravovat s výrazným předstihem. Z celkového počtu 139 respondentů uvedlo 91 %, že s přípravou začali již před obdobím dotazování (únor 2025). Nejčastějším obdobím zahájení přípravy (viz graf 1) byl říjen 2024 (29 %) a září 2024 (23 %). Pouze 9 % žáků uvedlo, že s přípravou dosud nezačalo.

Z hlediska intenzity přípravy (viz graf 2) se medián pohyboval na hodnotě 4 hodiny týdně, což lze považovat za přiměřený rozsah samostatné práce mimo výuku. Přibližně pětina žáků věnovala přípravě 5 hodin týdně, zatímco 18 % žáků uvedlo více než 8 hodin týdně.

Tyto údaje naznačují, že pro většinu žáků představovala příprava dlouhodobou a pravidelnou aktivitu, nikoli krátkodobou reakci na blížící se termín zkoušek. To zároveň vysvětluje, proč nabídka využívání aplikace SmartBooks, která byla zprostředkována až v průběhu školního roku, nezískala mezi žáky výraznější ohlas.



Graf 1. Zahájení přípravy na JPZ



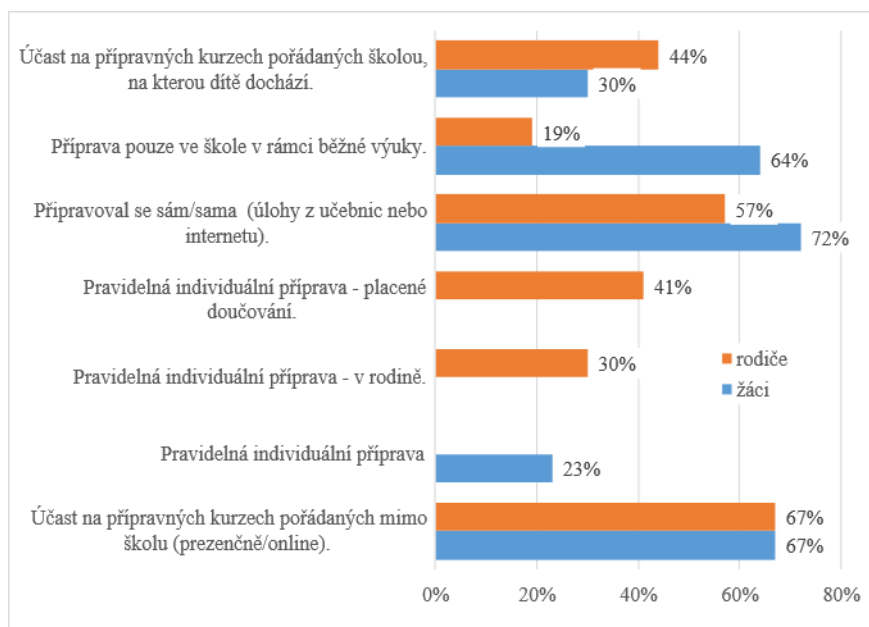
Graf 2. Délka přípravy na JPZ (v hodinách týdně)

Formy přípravy z pohledu žáků a rodičů (ad VO 2)

Data z dotazníků žáků a rodičů umožnila porovnat, jak obě skupiny vnímají způsoby přípravy na JPZ. V souboru 36 dvojic žák–rodič se ukázalo, že žáci obvykle kombinují více forem přípravy: 73 % žáků uvedlo dvě až tři paralelní aktivity.

Nejčastěji zmiňované formy přípravy (viz graf 3):

- samostatné procvičování z učebnic nebo internetu (72 % žáků, 57 % rodičů),
- účast na přípravných kurzech mimo školu (67 % žáků i rodičů),
- příprava v rámci běžné školní výuky (64 % žáků, ale jen 19 % rodičů ji vnímalo jako významnou),
- placené doučování (uváděli jen rodiče – 41 %),
- kurzy pořádané přímo školou (30 % žáků, 44 % rodičů).



Graf 3. Formy přípravy na JPZ dle rodičů a žáků

Rodiče uváděli, že jejich děti často využívají více než jednu elektronickou platformu k procvičování testových úloh. Nejčastěji šlo o *Zkoušky nanečisto* (23 odpovědí), *To dáš* (19), *TAU – Trénuj se a uč se* (17), aplikaci *CERMAT* (17), *S Robinem* (8). V menší míře byly uváděny i další aplikace (*H-mat*, *Doctrina*, *Umíme.to*). Platformu *SmartBooks* zmínilo pouze 6 rodičů.

Výsledky potvrzují vysokou různorodost strategií, které žáci i jejich rodiče využívají, a současně relativně nízké rozšíření systematické online přípravy v jedné konkrétní aplikaci.

Míra využívání aplikace SmartBooks (ad VO 3)

Z celkového počtu 237 žáků, kteří obdrželi přístup k aplikaci SmartBooks (tj. experimentální skupina), ji aktivně využilo pouze 50 žáků (21 %). Z nich:

- 36 žáků vyřešilo alespoň jednu úlohu z matematiky a 37 žáků alespoň jednu úlohu z českého jazyka,
- 11 žáků vyřešilo více než 100 úloh,
- 3 žáci vyřešili více než 300 úloh (především v českém jazyce).

Doba práce s aplikací se pohybovala obvykle mezi 1–2 hodinami, pouze čtyři žáci strávili se systémem více než 5 hodin.

V následných skupinových rozhovorech, které byly realizovány na dvou spolupracujících školách (4 focus groups) žáci uváděli hlavní důvody nízké motivace k používání aplikace:

1. přetížení obsahem („je tam toho moc, nevím, kde začít“),
2. technické a uživatelské problémy (nepřehlednost, časté přihlašování, „smutné“ barvy),
3. nízká vnitřní motivace – chybějící prvky odměny či soutěživosti,
4. nekompatibilita s vlastním tempem přípravy – většina žáků začala s přípravou dříve, než byla aplikace nabídnuta.

Tyto poznatky potvrzují, že pouhá dostupnost digitálního nástroje nestačí; důležitá je i motivace k jeho využívání, uživatelský komfort, ale také vhodnost využití aplikace v daném čase, který zbývá do přijímacích zkoušek.

Intenzita přípravy a výsledky žáků (ad VO 4)

Pro porovnání byla vytvořena šestistupňová škála intenzity přípravy, založená na celkovém počtu hodin, které žáci věnovali učení. Výsledky ukázaly několik zajímavých trendů:

- Žáci s intenzivnější přípravou (nad 90 hodin celkem) se zlepšili v matematice mezi pretestem („Přijímačky nanečisto“) a JPZ v průměru o dvojnásobek bodů oproti méně připravujícím se spolužákům (cca +12 bodů vs. +6 bodů).
- V testech JPZ dosáhli žáci všech kategorií srovnatelných výsledků (cca 32 bodů z matematiky a 39 bodů z českého jazyka), což naznačuje, že vyšší intenzita přípravy pomáhala spíše kompenzovat slabší výchozí úroveň.
- Nejvyšší zlepšení v matematice bylo zaznamenáno u žáků, kteří se připravovali 150–200 hodin (v průměru +18,5 bodu oproti pretestu).

Z hlediska výsledků přijímacího řízení byli úspěšní téměř všichni respondenti, jejichž rodiče se zapojili do výzkumu – 67 ze 70 žáků (96 %) bylo přijato na některou z vybraných škol již v 1. kole, z toho 50 na školu uvedenou na 1. místě, 10 na 2. místě a 7 na 3. místě.

Tabulka 3. Intenzita přípravy a výsledky JPZ

	intervaly intenzity přípravy						Celkem
	2	3	4	5	6	7	
rozpětí v hodinách	30 až 60	60 až 90	90 až 120	120 až 150	150 až 200	více než 200	
N	14	8	9	13	2	24	70
Přijímačky nanečisto ČJ (body)	28,8	31,7	34,5	29,3	35,0	33,6	31,7
Přijímačky nanečisto M (body)	22,3	23,2	19,8	17,3	18,0	19,6	20,0
Známka ČJ	2,2	1,0	1,3	1,9	2,0	1,7	1,8
Známka M	1,8	1,0	1,7	2,0	2,0	1,5	1,8
Jednotná přijímací zkouška M (body)*	31,7	30,5	32,0	30,0	36,5	32,2	31,6
Jednotná přijímací zkouška ČJ (body)*	37,9	40,0	41,3	36,8	40,5	39,6	39,0
Zlepšení body M	9,4	7,7	14,3	12,8	18,5	13,6	12,2
Zlepšení body CJ	9,1	6,2	7,6	7,1	5,5	7,0	7,4

Shrnutí hlavních zjištění

- Většina žáků zahájila přípravu na přijímací zkoušky s časovým předstihem a věnovala jí pravidelně několik hodin týdně.
- Příprava probíhala nejčastěji kombinací samostatného procvičování, přípravných kurzů a školních aktivit.
- Aplikaci SmartBooks využila jen menšina žáků; bariéry spočívaly zejména v uživatelské atraktivitě, vnitřní motivaci žáků a pozdní nabídce možnosti využití aplikace.
- Intenzivnější příprava souvisela s větším zlepšením výsledků v matematice, nikoli však s vyšším celkovým výkonem v JPZ.
- Míra úspěšnosti přijetí na střední školu byla u sledovaného vzorku velmi vysoká.

Diskuse

Reálné strategie přípravy žáků na JPZ

Výsledky studie ukazují, že většina žáků devátých tříd přistupuje k přípravě na přijímací zkoušky poměrně zodpovědně a s dlouhodobým časovým horizontem. Již na začátku školního roku 2024/2025 se do přípravy zapojilo přes 90 % žáků. Tento fakt lze interpretovat jako projev rostoucího povědomí o významu přijímacích zkoušek i jako důsledek tlaku škol a rodičů na úspěšné zvládnutí tohoto přechodu.

Žáci nejčastěji kombinovali více forem přípravy, přičemž klíčovou roli sehrávalo samostatné procvičování a přípravné kurzy. Tento trend odpovídá poznatkům o rostoucí diferenciaci přístupů k přípravě – zatímco někteří žáci využívají především školní výuku, jiní se obracejí na placené kurzy či individuální doučování (Zeman a Hrdinová, 2023). Rodiče se často aktivně zapojují do rozhodování o volbě přípravných aktivit, což potvrzuje význam rodinného zázemí jako faktoru školního úspěchu (Eccles & Harold, 1993).

Nízké využívání digitální aplikace SmartBooks

Původním cílem projektu bylo ověřit efektivitu aplikace SmartBooks jako nástroje pro podporu samostatné přípravy žáků. Skutečnost, že s aplikací aktivně pracovalo pouze 21 % žáků, však zásadně omezila možnost vyhodnotit její přímý dopad na výsledky přijímací zkoušky. Z kvalitativních výpovědí přesto vyplynulo několik důležitých důvodů nízkého zapojení. Jednak šlo o nevhodné načasování nabídky, protože většina žáků již měla v době představení aplikace ustálenou vlastní strategii přípravy. Dále se ukázaly uživatelské a technické bariéry – žáci popisovali složitější orientaci v prostředí, méně atraktivní grafické zpracování a obtěžující nutnost opakovaného přihlašování. Významnou roli sehrála také nízká motivační a herní složka, kdy absence prvků odměn, soutěživosti či zřetelného postupu oslabovala vnitřní motivaci pokračovat v práci. Tyto skutečnosti lze dobře interpretovat prostřednictvím teorie autoregulace učení (Zimmerman, 2002), která zdůrazňuje potřebu jasné struktury, průběžné zpětné vazby a subjektivního smyslu činnosti.

Vztah mezi intenzitou přípravy a výsledky

Analýza ukázala, že žáci s intenzivnější přípravou (více než 90 hodin) dosahovali výraznějšího zlepšení v matematice mezi pretestem a ostrými JPZ, zatímco u českého jazyka byly rozdíly menší. Lze s jistou mírou pravděpodobnosti usuzovat, že matematické dovednosti jsou náchylnější k posilování prostřednictvím cíleného procvičování, zatímco úspěch v českém jazyce je více ovlivněn dlouhodobými čtenářskými a jazykovými zkušenostmi.

Zajímavé je, že intenzivnější příprava nevedla k celkově vyšším výsledkům v JPZ, ale možná spíše kompenzovala nižší výchozí úroveň. Tedy žáci s horšími vstupními výsledky se díky systematické práci dokázali přiblížit výkonu svých úspěšnějších spolužáků. Tento efekt odpovídá zjištěním, že pravidelné opakování a seberegulace mohou redukovat rozdíly ve výkonech (Boekaerts, 2011).

Vliv rodičů a prostředí

Rodiče v dotaznících uváděli častěji než žáci účast dětí na kurzech či placeném doučování. Lze tedy soudit, že rodiče vnímají přípravu jako oblast, kterou mohou aktivně ovlivnit, a často ji i finančně zajišťují. Tento trend může odrážet rostoucí „akademizaci“ přechodu na střední školu – úspěch v přijímacím řízení se stává symbolem rodičovského zájmu a vzdělávací investice.

Současně se však potvrzuje, že většina žáků kombinuje školní i mimoškolní formy učení. To zdůrazňuje potřebu propojení školní výuky a domácí přípravy tak, aby žáci nebyli odkázáni pouze na vlastní zdroje či komerční kurzy.

Limity studie

Výsledky této studie je nutné interpretovat s vědomím několika omezení, která mohou ovlivňovat jejich zobecnitelnost. Výzkumný vzorek nebyl plně reprezentativní, neboť dotazníkové šetření dokončili spíše žáci s vyšší studijní úspěšností, což se promítá do výsledků a může ovlivnit celkové závěry o přípravném chování žáků. Dalším limitem je skutečnost, že zamýšlená intervence prostřednictvím aplikace SmartBooks neproběhla v plánovaném rozsahu – většina žáků aplikaci aktivně nevyužívala, což znemožnilo ověřit její efektivitu a omezilo možnost srovnání mezi původně zamýšlenou experimentální a kontrolní skupinou. Třetím omezením je spoléhání se na sebehodnotící výpovědi žáků a rodičů, které mohly být zatíženy zkreslením, ať už záměrným či nevědomým, například v odhadech časové dotace přípravy či ve vnímání její efektivit.

Ačkoli uvedené faktory snižují možnost generalizace výsledků na širší populaci žáků devátých tříd, studie přesto nabízí cenné vhledy do toho, jak žáci přistupují k přípravě na jednotné přijímací zkoušky, jaké strategie volí a jaké překážky vnímají při využívání digitálních nástrojů. Zjištění tak obohacují diskusi o přípravě na JPZ a mohou sloužit jako podklad pro další, systematictější výzkumy v této oblasti.

Závěr

Studie realizovaná ve spolupráci společnosti SmartBooks a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy přinesla cenné poznatky o tom, jak se žáci devátých tříd základních škol připravují na jednotné přijímací zkoušky. Ačkoliv původním cílem bylo ověřit účinnost webové aplikace SmartBooks, realita školní praxe ukázala, že využívání digitálních nástrojů pro systematickou přípravu je mezi žáky zatím spíše výjimečné, zejména tehdy, pokud mají nově využívat novou aplikaci v krátké době před přijímacím řízením.

Výsledky ukázaly, že většina žáků začíná s přípravou na přijímací řízení dlouhodobě, nejčastěji již na začátku devátého ročníku. Příprava má často kombinovanou podobu, zahrnující samostatné procvičování, účast na kurzech i opakování ve škole. Rodiče v přípravě hrají významnou roli – jednak zprostředkovávají přístup k různým formám podpory, jednak ji sami aktivně monitorují.

Nízká míra využívání aplikace SmartBooks ukazuje, že technologická dostupnost sama o sobě nezaručuje efektivní učení. Klíčová je motivace žáků, vhodné načasování a uživatelská přívětivost prostředí. Digitální nástroje mohou být přínosné zejména tehdy, jsou-li integrovány do širšího kontextu výuky a doplněny o podporu učitele.

Z hlediska výsledků zkoušek se potvrdilo, že intenzivnější a dlouhodobější příprava souvisí s větším zlepšením v matematice, zatímco v českém jazyce byly rozdíly méně výrazné. Intenzivní příprava však pomáhala zejména žákům s nižšími výchozími výsledky, což naznačuje její kompenzační funkci.

Doporučení pro praxi a pro další výzkum

Na základě zjištění studie lze formulovat několik doporučení pro pedagogickou praxi i pro vývojáře digitálních vzdělávacích nástrojů. Za klíčové lze zejména považovat posilování motivace žáků, jelikož zájem a vnitřní motivace jsou rozhodujícími předpoklady pro systematickou přípravu na přijímací zkoušky. Digitální aplikace určené k přípravě by proto měly obsahovat prvky, které tuto motivaci podporují – například gamifikační mechanismy, okamžitou zpětnou vazbu či viditelné odměny za postup. Právě tyto aspekty mohou přispět k udržení pravidelné práce a k větší angažovanosti žáků.

Dále je možné zvažovat, že efektivita digitálních nástrojů významně roste tehdy, jsou-li integrovány do školní výuky a využívány v koordinaci s učiteli. Aplikace, které fungují pouze jako domácí doplněk bez pedagogického vedení, bývají žáky využívány méně systematicky a s nižší vytrvalostí. Současně je důležité vhodné načasování jejich zavádění – ideálně v období, kdy žáci teprve vytvářejí své strategie přípravy, zpravidla na začátku školního roku. Pozdější nabídka nástroje může vést k nízkému využití, neboť žáci již mají ustálené režimy přípravy.

Neméně významná je i spolupráce s rodiči, kteří představují podstatnou oporu při přípravě na přijímací řízení. Rodiče často ovlivňují výběr forem přípravy, zajišťují materiální i organizační podporu a mohou motivovat své děti k pravidelnému učení. Je proto vhodné, aby byli aktivně informováni o možnostech efektivní přípravy, včetně využívání digitálních nástrojů a dostupných forem podpory.

Do budoucna by bylo vhodné realizovat další výzkumy, které umožní lépe porozumět efektivitě jednotlivých forem přípravy na jednotné přijímací zkoušky. Za stěžejní lze považovat ověření účinnosti systematické práce s aplikací SmartBooks v situaci, kdy je její využívání žáky důsledně podporováno

a sledováno v delším časovém období. Důležité je také zkoumat vztah mezi typem přípravy, školním prospěchem a následnou úspěšností v přijímacím řízení, aby bylo možné identifikovat, které strategie jsou pro různé skupiny žáků nejefektivnější. V neposlední řadě je žádoucí zaměřit pozornost na psychologické faktory, jako je seberegulace učení, testová úzkost či vnímaná rodičovská podpora, které mohou významně ovlivňovat motivaci žáků k přípravě i jejich dlouhodobý vzdělávací rozvoj.

Předložený výzkum potvrdil, že příprava na přijímací zkoušky představuje pro žáky významný vzdělávací mezník, jenž vyžaduje kombinaci vnější podpory a vnitřní motivace. Digitální technologie mohou sehrát v tomto procesu důležitou roli, jejich přínos je však podmíněn promyšleným začleněním do výukového kontextu, vhodným načasováním a respektováním individuálních potřeb žáků. Studie tak otevírá prostor pro další zkoumání, které může přispět k efektivnějšímu a spravedlivějšímu systému přípravy na přijímací řízení.

Bibliografie

- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In: Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H., eds. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 408-425. ISBN 978-0-415-87498-7.
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interactions* [online]. 19(4), 14-17. Dostupné z: <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>
- Eccles, J. S. a Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 94(3), 568-587. <https://doi.org/10.1177/016146819309400311>
- Zeman, J. a Hrdinová, R. (2023). *Analýza pěti problémů jednotné přijímací zkoušky* [online]. EDUin. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/analyza-peti-problemu-jednotne-prijimacizkousky/>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of Gamification on Motivation and Academic Performance: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Kašparová, L. (2021). *Příprava na přijímací zkoušky na střední školu*. Studentská studie. Praha: Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta [online]. Dostupné z: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/seminarky2021/Kasparova.pdf>
- Malinová, R. (2023). *Přijímací řízení ke střednímu vzdělávání*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta [online]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pup7c/Diplomova_prace_-_Prijimaci_rizeni_ke_strednimu_vzdelavani.pdf

- Matějů, P., Veselý, A. a Straková, J., eds. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 978-80-7419-032-2.
- OECD (2021). *21st-Century readers: Developing literacy skills in a digital world* [online]. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-67097-6. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pachler, N., Bachmair, B. & Cook, J. (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices* [online]. New York: Springer. ISBN 978-1-4419-0585-7. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7>
- Vavrová, K. (2020). *Problematika přijímacího řízení na střední školy a víceletá gymnázia v České republice*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [online]. Dostupné z: https://theses.cz/id/yhicuq/Vavrova_Kristyna_BP_el_verze_Archive.pdf
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In: Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J., eds. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 297-314.
- Zeybek, N. a Saygi, E. (2023). Gamification in Education: Why, Where, When, and How?—A Systematic Review. *Games and Culture* [online]. 19(2), 237-264. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/15554120231158625>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice* [online]. 41(2), 64-70. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Studie byla realizována na základě smlouvy mezi Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy a SMARTBOOKS (2024–2025).

Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Katedra psychologie
Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Doc. RNDr. Martin Chvál, Ph.D.

Katedra didaktiky fyziky
Matematicko-fyzikální fakulta, Karlova Univerzita
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
martin.chval@mff.cuni.cz

PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

Katedra psychologie
Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
klara.spackova@pedf.cuni.cz

Mgr. Evžen Korděnko

SmartBooks, s.r.o.

Mlýnská 326/13, Trnítá, 602 00 Brno, Česká republika

ekordenko@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.51-57>

Pedagogický prínos Juraja Palkoviča

The Pedagogical Contribution of Juraj Palkovič

Miroslav Gejdoš

Abstract

In the contribution, the author elaborates the pedagogical contribution of Juraj Palkovič (1769 – 1850) in a wider historical, cultural and pedagogical context, while integrating it into the discourse of modern pedagogy of the 21st century. The analysis points out how his work at the Bratislava Evangelical Lyceum, his work in the field of linguistics, publishing and cultural organization transcends the framework of the time and offers valuable parallels with current educational trends. The study uses historical-pedagogical analysis, comparison and conceptual placement in current theories of education. The result is a synthetic view of Palkovič as a teacher, whose emphasis on criticality, language culture, community and creativity still appeals to pedagogical practice today.

Keywords: Juraj Palkovič. Pedagogy. Upbringing. Education.

Úvod

Juraj Palkovič patrí k tým osobnostiam slovenských dejín, ktorých pedagogické pôsobenie sa stalo základom vzdelanostnej a kultúrnej tradície Slovenska. Ako profesor slovenského jazyka na bratislavskom evanjelickom lýceu zohral významnú úlohu v procese národného obrodovania, v kultúrnej organizácii a vzdelávaní nastupujúcej slovenskej inteligencie. Jeho význam sa však neobmedzuje len na jazykovedu či kultúrnu činnosť – možno ho interpretovať ako predstaviteľa pedagogiky svojej doby. Výskumu a hodnoteniu jazykovedného a kultúrneho pôsobenia Jána Palkoviča sa vo vede venovalo viacero slovenských aj českých odborníkov, najmä z oblasti jazykovedy, literárnej histórie a dejín pedagogiky. Medzi významných patria napríklad: Jozef Minárik – analyzoval vývin slovenského jazyka a postavenie Palkoviča v procese jeho kodifikácie a kultivácie. Ľubomír Kralčák – venoval sa dejinám slovenského jazyka a hodnotil Palkovičov prínos v kontexte predpisovného obdobia. Ján Tibenský – skúmal širšie kultúrno-historické súvislosti slovenského národného obrodovania, vrátane Palkovičovho pôsobenia. Milan Pišút – hodnotil jeho význam v dejinách slovenskej literatúry a kultúry. Jozef Ambruš – venoval sa obdobiu národného obrodovania a osobnostiam, medzi ktoré patrí aj Palkovič.

Tieto osobnosti posudzovali Palkoviča najmä z hľadiska: jeho podielu na rozvoji slovenského jazyka, úlohy v národnom a kultúrnom živote. Ján Palkovič vo vede hodnotený ako významný predstaviteľ predštúrovskej generácie, ktorý prispel k formovaniu jazykového vedomia a vzdelanosti slovenskej spoločnosti. Pedagogika 21. storočia sa vyznačuje pluralitou prístupov, interdisciplinariťou, dôrazom na kompetencie, technologickým rozvojom a novými výzvami. Cieľom tohto článku je prepojiť historickú osobnosť s modernými teoretickými rámcami, identifikovať nadčasové prvky Palkovičových pedagogických aktivít v kontexte dnešného vzdelávania a jeho pedagogickej činnosti a vplyvu na študentov.

Život a dobový kontext pôsobenia Juraja Palkoviča

Palkovič pôsobil v období formovania modernej slovenskej kultúry a vzdelanosti, keď osvietenstvo podporovalo racionalitu, vedecké myslenie a reformu školstva. Školy prechádzali zmenami, ktoré mali zvýšiť dostupnosť vzdelania a kvalitu výučby. Dôležité bolo aj formovanie národného povedomia prostredníctvom jazyka a literatúry, čo bol základný cieľ evanjelických škôl. V tomto období Bratislava predstavovala centrum vzdelanosti, kde sa stretávali pedagogické, kultúrne a literárne iniciatívy (Hroch 1985, 45).

Popri pedagogickej činnosti sa venoval aj jazykovede, pracoval na kodifikácii a spisovnej kultúre slovenského jazyka (Palkovič 1826, 12). Jeho výskum gramatických pravidiel a štýlu sa stal vzorom pre učiteľov a jazykovedcov. Ako vydavateľ podporoval literárnu tvorbu a vydával učebné i náboženské texty. Jeho pôsobenie formovalo kultúrne povedomie študentov aj širšej verejnosti. Vydávanie učebníc a gramatík prispelo k systematizácii vzdelávacieho obsahu, čo predznamenáva moderné kurikulárne prístupy (Ruttkay 1999, 78).

Pedagogické pôsobenie a jeho princípy

Palkovič dôsledne rozvíjal materinský jazyk ako prostriedok poznania a kultúrnej identity. V jeho triedach bol jazyk nielen predmetom, ale aj nástrojom na rozvoj logického myslenia, argumentácie a schopnosti kriticky analyzovať texty (Vygotsky 1986, 34). Palkovič kládol dôraz na praktické využitie jazyka v každodennom živote a zároveň podporoval literárnu gramotnosť, tvorbu vlastných textov a preklady. Vyučovanie sa neobmedzovalo len na memorovanie gramatických pravidiel, ale zahrňovalo aj štúdium historických textov a interpretáciu kultúrnych kontextov, čím študenti získavali komplexné jazykové kompetencie. Jazyk sa stal nástrojom kritického myslenia a kultúrneho povedomia.

Kľúčovým prvkom jeho pedagogiky bola práca s literárnymi a odbornými textami, ich analýza, interpretácia a diskusia. Palkovič vyžadoval od študentov aktívne zapojenie, samostatnú reflexiu a porovnanie textov. Tento prístup podporuje schopnosť kritického myslenia, analytickej schopnosti a tvorivej

interpretácie, čo sú základné zručnosti 21. storočia (Paul 2012, 21). Metodika zahŕňovala kombináciu čítania s porozumením, interaktívnych diskusií a tvorivých cvičení. Študenti boli vedení k tomu, aby vyhľadávali súvislosti medzi rôznymi textami, formulovali hypotézy o ich význame a diskutovali o etických, historických a jazykových aspektoch obsahu. Tento prístup podporoval analytické myslenie, schopnosť syntézy informácií a aplikáciu vedomostí v rôznych kontextoch.

Aktívne rozvíjal tvorivosť študentov, podporoval literárnu produkciu, preklady, eseje a diskusie o kultúrnych a etických témach. Projektové úlohy a tvorivé cvičenia boli nástrojom pre rozvoj originality, samostatnosti a autonómie pri riešení problémov (Armstrong 2016, 102). Palkovič zavádzal štruktúrované projekty, ktoré vyžadovali od študentov samostatnú prácu, ale aj kooperáciu v skupinách. Učebné úlohy boli navrhnuté tak, aby stimulovali originálne myslenie a riešenie problémov, napríklad tvorba dramatických scén, simulácie diskusií či výskumné mini-projekty o slovenskej kultúre a jazyku. Takéto aktivity predznamenávali moderné projektové a zážitkové učenie.

Palkovič vystupoval ako reprezentant kultúrnych hodnôt a spoločenskej angažovanosti. V triede nebol len učiteľom faktov, ale aj mentálnym a morálnym sprievodcom študentov. Tento prvok jeho pedagogiky je paralelou s moderným konceptom učiteľa-lídra (Rogers 1969, 56). Učiteľská rola zahŕňala modelovanie etického správania, podnecovanie občianskej zodpovednosti a vedenie k aktívnemu občianstvu. Palkovič sa snažil vytvoriť prostredie, v ktorom študenti cítili zodpovednosť za vlastný rozvoj a za komunitu, a tým formoval ich hodnotový rámec, čo je paralelou s konceptom učiteľa-lídra v súčasnom vzdelávaní.

Podporoval sebareflexiu študentov, hodnotenie vlastnej práce a diskusiú o výsledkoch. Tento aspekt je základom moderných modelov reflexívnej pedagogiky, ktorá kladie dôraz na učenie sa učením a zručnosti (Bruner 1996, 44). Reflexia sa realizovala prostredníctvom denníkov, písomných úloh, spätných väzieb a kolektívnych diskusií. Študenti sa učili analyzovať vlastné postupy, identifikovať silné stránky a oblasti na zlepšenie. Táto metóda rozvíjala zručnosti, samostatnosť a schopnosť adaptovať sa na nové poznatky, čo sú kľúčové aspekty moderného učenia a celoživotného vzdelávania.

Teoretické prepojenia s pedagogikou 21. storočia

Palkovičova práca s textom a dôraz na diskusiú podporuje aktívnu účasť študentov, čím predznamenáva konštruktivistické prístupy (Bruner 1996, 60). Jeho pedagogický prístup obsahoval prvky sociálneho a kognitívneho konštruktivismu. Študenti neboli pasívnymi prijímateľmi vedomostí, ale aktívne konštruovali význam textov, diskutovali a kriticky analyzovali jazykové a kultúrne súvislosti. Tento proces podporoval schopnosť riešiť komplexné problémy, formulovať vlastné názory a aplikovať vedomosti v nových situáciách. Palkovič vytváral prostredie, ktoré podporovalo autonómne myslenie a samostatný výskum.

Zdôrazňovanie kultúrnej identity, individuálneho rozvoja a morálnych hodnôt patrí do humanistického rámca (Maslow 1954, 98). Jeho pedagogika podporuje rozvoj osobnosti, seberealizáciu a hodnotovú orientáciu. Palkovič venoval pozornosť nielen akademickému výkonu, ale aj emocionálnemu a sociálnemu rozvoju študentov. Podporoval sebaopoznanie, empatiu a tvorivý prejav. Vytváranie bezpečného a podporného prostredia umožňovalo študentom experimentovať s novými ideami a kultivovať hodnoty, ktoré sú základom etického a občianskeho správania v modernej spoločnosti

Palkovičovo pôsobenie v komunite a interakcia so širším kultúrnym prostredím sú kompatibilné s Vygotského teóriou, kde učenie prebieha v sociálnom a kultúrnom kontexte (Vygotsky 1986, 45). Pedagogická prax Palkoviča zahŕňala účasť študentov na kultúrnych podujatiach, literárnych spolkoch a verejných diskusiách, čím sa podporovalo učenie sa prostredníctvom sociálneho interakcie. Tieto aktivity posilňovali spoločenské kompetencie, tímovú spoluprácu a kultúrnu angažovanosť. Jeho prístup predznamenával dnešné metódy kooperatívneho učenia a komunitného vzdelávania, kde učenie neprebíha izolovane, ale v rámci interaktívneho a sociálneho prostredia.

Jeho snaha o zapojenie slovenského jazyka do oficiálneho vzdelávania mala emancipujúci charakter, čo zodpovedá dnešným snahám o demokratizáciu vzdelávania a rozvoj občianskej participácie (Darling-Hammond 2010, 77). Kritický aspekt Palkovičovej pedagogiky spočíval v povzbudzovaní študentov, aby analyzovali a spochybňovali zaužívané normy a predsudky, a aby si osvojili schopnosť nezávislého myslenia. Prostredníctvom diskusií o kultúrnych, jazykových a spoločenských otázkach študenti rozvíjali kritické myslenie a občiansku zodpovednosť. Tento prístup je zhodný s modernými princípmi kritickej pedagogiky, ktorá podporuje participatívne učenie a aktivizáciu študentov vo verejnom živote.

Uvádžam konkrétnu podobu takejto výučby u Jána Palkoviča. Možno si ju predstaviť napríklad tak, že študentom predložil ukážku z dobového slovenského textu (napr. náboženského alebo literárneho). Následne ich neoboznamoval len s jeho obsahom, ale systematicky ich viedol k jeho rozboru: študenti mali identifikovať neznáme alebo archaické výrazy, vysvetliť ich význam a navrhnúť ich súčasné ekvivalenty. Ďalej porovnávali použité jazykové prostriedky s latinčinou alebo maďarčinou, ktoré boli v tom čase dominantné vo vzdelávaní, a diskutovali o tom, ktoré vyjadrovacie prostriedky sú najvhodnejšie pre rozvíjajúci sa slovenský spisovný jazyk. Súčasťou hodiny mohla byť aj spoločná diskusia, v ktorej študenti obhajovali svoje návrhy a argumentovali v prospech určitých jazykových riešení. Takto vedená práca nielen prehlbovala ich porozumenie textu, ale zároveň rozvíjala ich analytické schopnosti, jazykové vedomie a aktívny vzťah k formovaniu kultúrnej identity.

Relevancia Palkovičových pedagogických princípov v 21. storočí

V digitálnej dobe je rozvoj jazykovej a mediálnej gramotnosti kľúčový. Palkovičove zásady sa dajú aplikovať pri kritickej analýze textov, materiálov

a mediálnych obsahov. Jazyková kultúra zahŕňa nielen tradičné čítanie a písanie, ale aj interpretáciu multimediálnych a digitálnych textov. Palkovičovo zameranie na presnosť jazyka, schopnosť argumentovať a analyzovať obsah je aplikovateľné pri práci s online médiami, sociálnymi sieťami a digitálnymi vzdelávacími platformami. Študenti môžu rozvíjať schopnosť kriticky hodnotiť zdroje a prezentovať vlastné názory kultivovaným spôsobom.

Podpora materinského jazyka a rešpekt k kultúrnej identite študentov sú kľúčové pre inkluzívne vzdelávanie a prácu s menšinami. Palkovičove princípy môžu byť aplikované v prostredí, kde sú zastúpené rôzne jazykové a kultúrne skupiny. Zdôrazňovanie hodnoty jazykovej rozmanitosti a kultúrneho dedičstva podporuje interkultúrne kompetencie a toleranciu. Učitelia môžu využívať texty z rôznych kultúr a historických období na rozvoj empatického a rešpektujúceho prístupu k inakosti.

Práca s textom, analýza argumentov a diskusia rozvíja vyššie úrovne Bloomovej taxonómie – hodnotenie, syntézu a tvorivosť. Palkovičovo učenie podporuje schopnosť analyzovať argumenty, identifikovať logické chyby a formulovať vlastné stanoviská. Kritické myslenie sa dá preniesť do riešenia reálnych problémov, projektových úloh, vedeckých mini-prác a diskusií o aktuálnych spoločenských témach. Študenti sa učia nielen prijímať informácie, ale aj ich hodnotiť, syntetizovať a aplikovať kreatívnym spôsobom. *Môžem uviesť príklad aplikácie uvedeného prístupu u Palkoviča, ktorý sa snažil ilustrovať na vyučovacej situácii, v ktorej študenti pracujú s publicistickým textom o postavení slovenského jazyka v spoločnosti. Učiteľ im zadá úlohu identifikovať hlavné argumenty autora, posúdiť ich presvedčivosť a odhaliť prípadné logické nedostatky (napr. zovšeobecňovanie či nepresné tvrdenia). Následne študenti porovnávajú tieto argumenty s inými zdrojmi a vytvoria vlastné stanovisko, ktoré prezentujú v diskusii alebo formou krátkej eseje. V závere môžu navrhnúť konkrétne riešenia, napríklad ako podporiť používanie slovenského jazyka v digitálnom prostredí. Takto koncipovaná úloha rozvíja vyššie kognitívne procesy – analýzu, hodnotenie aj tvorivosť – a zároveň prepája školské učenie s reálnymi spoločenskými problémami.*

Palkovičov dôraz na národnú identitu a kultúrnu angažovanosť môže byť prenesený do moderných programov občianskej výchovy, komunitného učenia a projektov. Aktivity podporujúce občiansku participáciu môžu zahŕňať komunitné projekty, simulácie demokratických procesov, zapojenie študentov do kultúrnych iniciatív a spoločenských diskusií. Palkovičove princípy vedú k tomu, že študenti rozvíjajú pocit zodpovednosti za komunitu, chápu význam vlastnej aktivity a aktívne sa podieľajú na formovaní spoločenských hodnôt a rozhodnutí. *Príklad aplikácie princípov Jána Palkoviča možno vidieť v projekte, v rámci ktorého študenti realizujú „Deň slovenskej kultúry“ pre miestnu komunitu. V priebehu projektu najprv skúmajú vybrané aspekty národnej identity (napr. jazyk, literatúru, tradície), následne pripravujú verejné podujatie – diskusiu, prezentáciu alebo kultúrny program pre spolužiakov a verejnosť. Súčasťou aktivity môže byť aj simulácia mestského zastupiteľstva, kde študenti diskutujú*

o podpore kultúrnych iniciatív v regióne a navrhujú konkrétne opatrenia. Počas realizácie projektu si rozdeľujú úlohy, spolupracujú, komunikujú s komunitou a reflektujú význam svojej aktivity. Takáto skúsenosť vedie k rozvoju občianskej participácie, zodpovednosti za komunitu a aktívneho prístupu k formovaniu spoločenských hodnôt, čo priamo nadväzuje na pedagogické princípy Palkoviča.

Podpora autonómnej práce, samostatného uvažovania a kritickej reflexie je predchodcom konceptu celoživotného vzdelávania a samoriadeného učenia, ktoré sú základom 21. storočia. Palkovič podporoval individuálnu iniciatívu študentov, projektovú prácu a sebareflexiu. Tieto princípy sú kľúčové pre adaptáciu na rýchlo sa meniace technologické a spoločenské prostredie, podporujú flexibilitu a schopnosť samostatne získať a aplikovať nové poznatky. V súčasnej dobe môžu byť implementované prostredníctvom online kurzov, blended learningu a programov podporujúcich kontinuálne vzdelávanie a profesijný rozvoj.

Záver

Juraj Palkovič predstavuje významnú osobnosť pedagogického myslenia, ktorej princípy sú relevantné aj pre súčasné vzdelávanie. Jeho dôraz na jazyk, kultúrnu identitu, kritické myslenie a tvorivosť predznamenáva moderné pedagogické prístupy. Analýza jeho textov a učebníc ukazuje, že historické dedičstvo môže byť inšpiráciou pre dnešnú prax a teoretické koncepcie vzdelávania.

Juraj Palkovič, hoci pôsobil v 19. storočí, predznamenal mnohé moderné prístupy a teoretické koncepcie vzdelávania. Jeho dôraz na aktívne učenie, kritické myslenie, tvorivosť, sebareflexiu a spoluprácu je paralelný s konštruktivistickými a humanistickými modelmi, ktoré sú dnes základom progresívnej pedagogiky. Práca s textom a dôraz na jazykovú kultúru zodpovedá moderným kompetenčným modelom, mediálnej gramotnosti a kritickému čítaniu. Aktivizujúce metódy, projektové úlohy a podpora tvorivosti odrážajú súčasné trendy projektového a zážitkového učenia.

Palkovičovo zdôrazňovanie kultúrnej identity a občianskej participácie predznamenáva inkluzívne a multikultúrne prístupy v súčasnom vzdelávaní. Pedagogika, ktorú uplatňoval, je kompatibilná so stratégiami a celoživotným učením, ktoré sú kľúčom pre adaptáciu študentov na rýchlo sa meniaci svet 21. storočia.

Moderné edukačné teórie, ako sú sociálne učenie, kooperatívne učenie, projektové vzdelávanie, blended learning, a rozvoj kritického a kreatívneho myslenia, nachádzajú svoje korene už v princípoch, ktoré Palkovič implementoval. Jeho prínos spočíva aj v tom, že ukázal, ako možno integrovať hodnoty, jazyk, kultúru a kritické myslenie do systematického vyučovania, čím poskytol model pre vzdelávanie orientované na osobnosť, kompetencie a aktívne občianstvo.

Záverom možno konštatovať, že Palkovičov život a pedagogické dielo predstavujú inšpiratívny príklad nadčasovej pedagogiky. Nadčasovosť jeho pedagogiky spočíva v univerzálnosti princípov, ktoré sú aplikovateľné nezávisle od historického alebo technologického kontextu. Kritické myslenie, tvorivosť, jazyková kultúra, reflexia, spolupráca a kultúrna angažovanosť sú schopnosti a hodnoty, ktoré zostávajú relevantné pre akúkoľvek dobu a vzdelávacie prostredie. Jeho prístup je flexibilný a adaptabilný, čo umožňuje jeho implementáciu v rôznych vzdelávacích modeloch, od tradičných tried až po digitálne a projektové učenie. Jeho systematická práca s textom, dôraz na kritickosť, tvorivosť, hodnoty a kultúrnu identitu ukazuje, že princípy efektívneho a moderného vzdelávania nie sú výlučne produktom súčasnosti, ale majú svoje korene v múdrosti a skúsenostiach minulosti. Palkovič nielen formoval vzdelanostnú úroveň svojej doby, ale aj položil základy, ktoré sú aktuálne pre pedagogiu 21. storočia.

Bibliografia

- Armstrong, T. (2016). *The Power of the Adolescent Brain*. New York: ASCD.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674251083>
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education*. New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.65528/9780807770627>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Hroch, M. (1985). *Social Preconditions of National Revival in Europe*. Cambridge: CUP.
- Kováč, D. (2001). *Dejiny Slovenska*. Bratislava: NLN.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Paul, R. (2012). *Critical Thinking*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Palkovič, J. (1820). *Cvičenia v reči slovenskej*. Bratislava: Lýceum.
- Palkovič, J. (1826). *Náuka o reči*. Bratislava: Lýceum.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Ruttkay, A. (1999). *Slovenský jazyk v období národného obrodzenia*. Bratislava: SAV.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Žigo, P. (2014). *Slovenský jazyk a jazykoveda*. Bratislava: UK.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.58-67>

Sociálny rozvoj žiakov a digitálna demencia

Social Development of Students and Digital Dementia

Martina Bolfová, Lenka Pasternáková

Abstract

The thesis focuses on issues of digital dementia in context of social development of students. The negative impact of excessive use of digital technologies on cognitive and social skills of individuals, also known as digital dementia is becoming more up-to-date theme in modern education environment. At the same time, the thesis examines the way excessive use of technologies influences emotional intelligence, social skills, and ability of students to effectively interact. Particular attention is paid to strategies for lessening negative impact of digital dementia through digital literacy support, critical thinking development and strengthening of interpersonal relationships in school environment. The goal of the thesis is to identify possibilities of how to efficiently incorporate digital technologies into education process without disturbing social development of students.

Keywords: Digital dementia. Social development. Students. Digital technologies. Emotional intelligence. Digital literacy. Critical thinking.

Digital media are a part of our lives. We feel like we are anchored in time when we use smartphone or a laptop in everyday interaction with people, and at the same time we cannot imagine a day going without. These „silent companions“ had the ability to change our lives from the ground up, and only few of us had noticed that it simultaneously created space full of traps and threats. Digital media such as laptops, tablets, smartphones, videogames, TV have taken over today’s world, man included. They have ridden us of our inner peace. They have deprived us of time spent with our family, time reading favorite books, time for sports and walks in the countryside. They have even taken our private conversations with parents, friends, and peers from us. We dare say that digital media have indeed changed our lives from the ground up.

We live in an age when digital technologies offer numerous benefits and make life easier but at the same time bring a number of negatives, risks, and possible endangerment. The activity, behavior, and person’s activity itself has, with the development of new communication technologies been projecting into virtual space which sometimes replaces reality. We mean that the social

environment itself has been providing us with endless possibilities of our choosing in area of information, communication, shopping, and “education.” But are the above-mentioned environment, technologies, and virtuality reliable and trustworthy? And what is their real goal? Do they enrich a person’s life or steal paradoxically from them? We can say with certainty that these technologies have become an inherent part of every one of our lives. They influence each of us in a way but still, the most risky and endangered group under its influence are children and young people.

We have chosen the theme and motif mainly because in my position as a teacher and a head teacher of adolescent girls (future teachers and tutors) I daily face situations in which adolescent people are robbed by the influence of mass media, nonsensical advertisements, digital sphere, and virtual space. Mentioned sources change young girls into pessimistic, lazy, and hopeless people. Humanity is disappearing before our eyes, the true “humankind.” There is an absence of true friendship among young people (Emmerová, Jablonský, 2023). That is not to say they do not have any emotions, connections, or form relationships in class, but often respect, tolerance, solidarity, acknowledgment and mainly the basic “human and kind” is lost. Let us not even talk about cooperation and face to face communication. On the other hand, minimum energy, joy, zest for life and optimism can be felt from adolescent students. We are sure these words sadden, but unfortunately this is a naked truth highlighted as a sad fact.

The present generation in general lacks genuine and authentic interest and an effort to move forward in favor of themselves and others at the same time (Dupkala, 2023). In a light of this fact, let us ask following questions: “Do young people actually have goals? Are these goals meaningful? What is the meaning of their life? Where is the real and genuine getting lost? Shall we make excuses for pandemic and its impact on present time? Or is it just family failing? Is the upbringing insufficient, or did the school fail as an institution? Is society dishonoring education and a man as such and devalues value system? Or are we people just looking for excuses?” Answers to these questions remain unanswered, and if so, they are often misunderstood.

In this contribution, we focus on problems concerning young people who instead of reasoning and thinking about any foreign term rather choose easier path by searching on Google with a single click. They do not even have to think, they can find answers to anything on the mentioned page. We can agree with the statement of Manfred Spitzer, who points out great threat the digital technologies present for our civilization, especially for mental work. The things man used to do only using sense, today the computer, GPS or an organizer will do those things for him. He says, if mental effort is not developed, memory and ability to learn is subsequently weakened. Young person can spend 7 to 8 hours on their phone while losing time necessary for studying or sleeping. Nowadays young person gets up in the morning with either phone or tablet in hand, goes to sleep around 2 p.m. at night in embrace with technology!

Getting up in the morning is hard, they are sleepy, listless, aggressive, and oftentimes with no interest throughout the day (Spitzer, 2018). Adolescents prefer everything connected to virtual space and in turn the real is rated as not highly active, boring, old, and not attractive, which we can see in my class as well. Spitzer brought up the fact that digital media begin to replace human sense, which we can agree with. This age has brought in the reality when a man is forced to use sense less and less! Author notes excessive and uncontrollable usage of digital media leads to weakening of intellectual abilities. The brain is like a muscle that needs to be trained, or it weakens! If a person loses their own mental efforts, in turn the brain loses its abilities and performance, and with it comes necrosis of nerve connections, memory and ability to learn weakens. We also like his statement placing digital technologies into the role of a culprit, and due to their influence the ability to learn decreases.

This results in personality disorders, reading disorders, anxiety, stupor, sleep disorder and emergence of depression (Porubčanová, 2016). The experts appeal to general public increasingly and at the same time warn parents to urgency and a need for a solution of the issue. The person afflicted with digital dementia loses intellectual properties and willpower, their natural social and communication characteristics. It poses a threat for their mental health and integrity (Spitzer, 2018). The author points out how computer influences our brain. Brain functions differently when reading off of a screen as opposed to reading off of a paper. If a person reads only off of a screen, vocabulary, creativity, and emotions will be less developed. On the other hand, when reading a paperback, person not only acquires permanent knowledge, but emotionality and mental development progresses as well. Reading off of a screen causes superficial reading. If we deal with content superficially, our brain activates less synapse, and we learn less. Texts used to be truly read, but are only “skimmed through” today, which means superficial skimming through with our eyes. Before, the curriculum penetrated, and today it’s internet surfing which means only gliding through the content itself. Adolescents are of the opinion that traditional studying is out, they want to keep up with the times and make use of everything ICT has to offer.

It’s difficult to explain to young people that their approach to the virtual world and their perception of the digital media is different than perception of people from previous generations. This perception shows a meeting between digital “natives” (adolescents) and digital “immigrants” (older generations), beautifully described by authors in publication of Media Education (Petranová, 2011). Are girls aware that social media usage is connected to rise of depression, stress, and anxiety? We do not need any research and studies to come to that conclusion. We only need to read any article on the internet, study it through and read the comment section. A dose of stress and negative impact is guaranteed! Social media deforms self-perception in adolescents. It is sad that their social value is measured by a number of likes, comments, and shares. It is scientifically proven that Google generation known as “copy and paste,” meaning people

born after 1993 struggle with differentiating between facts and opinions. In this case we talk about so-called information anarchy, automatically taking first thing that pops up on Google as a fact. We have appealed on related health risks they face by excessive usage of electronic devices. We have talked about a dry eye syndrome caused by staring at the screen for an extended period of time, migraines caused by blue light rays, as well as headaches and disruption of sleep cycle again caused by usage of electronics before sleep (Petranová, 2011). Young people do not understand what we teachers tell them, and even if they did, they forget about it with every new day.

As teachers, we internally identify with a goal of Spitzer's presented issue which is to uncover a true face of addiction causing digital media. As the author points out, have we thought about the fact that workings of a brain are due to an influence of digital media transferred to external sources and that is why our brain stops working fully? If we do not use braincells, they slowly die out. Spitzer warns about disturbing development especially in children and urges to limit consumerism in order to avoid digital dementia (Spitzer, 2018).

In the last two years, internet addiction has grown exponentially. Various research shows that internet addiction negatively impacts memory, attention, and concentration. It also causes emotional shallowness and numbness as well as range of other issues that create digital dementia. Modern research focused on brains points out using digital media changes our lives. In USA, adolescents spend more time on the internet than they sleep, in Germany more time is spent at the expense of school and studies. Digital media negatively impacts emotional a mental process which in turn affects cognitive performance. In today's modern age if we want to know something we simply "google" it! However, thinking and storing is absent. It is necessary for people to learn independent thinking since we won't know how to climb if someone carries us up the mountain! In order to really know something, we need to get the knowledge from the source, ask critical questions, look for new sources of information. Everyone needs to learn it on their own as a saying goes: "only individual pieces can create a whole" (Spitzer, 2018).

In present day, it is irrelevant and unnecessary to fight against digital revolution. As it is a part of our lives, it has no sense. Potential of digital technology to give rise to addiction compared to alcohol, drugs or nicotine is alarming. According to scientific knowledge, computers do not support education of young people but prevent them from doing so (Tirpák, 2017). The industry manipulates parental fear, especially parents from lower social classes. It will pull the last of their money from them, just to buy their kids a computer. Data from various research points out that computers influence performance at school which leads to worse results at calculus and reading. A simple computer game can be a starter but takes over time for studying which negatively impacts student's school performance. The computer sphere is especially dangerous for our children who happily throw themselves at anything new (Spitzer, 2013).

We note attention issues with preschoolers, later associated with issues with reading and social isolation. Social media does not lead to better connection, but only superficial, drab relationships which result in sad and lonely young people. Dementia portrays absence of time, space, and personal orientation in virtual sphere. We lose control of our own self and own life in real time. Young person no longer cares about date or time, just sporadically leaves home, hardly understands their surroundings and certainly not themselves. They remember less and less (Spitzer, 2018).

In order to classify digital dementia more closely, we can mention mental efficiency decrease due to braincells dying. The height of mental efficiency depends on mental and muscle training while doctors confirm education is the most crucial factor for a person and their health status (Barnová, Čepelová, Gabrhelová, 2013). There is no proof of ICT improving process of learning, just the opposite. It leads to superficial thinking, drawing attention away, and has negative side effects connected to other disorders. Things we automatically save, we do not have to remember at all or care about saving itself because everything is on the internet. Professional knowledge and control over conscious mental actions are being lost, and possibility for separate mental work in a long-term point of view is being reduced. According to Canadian psychologists, vocabulary, creativity, and emotions are less developed by reading off of a screen. This kind of reading sooner causes superficiality. Texts used to be read but now are only “skimmed through” as we mentioned before. It means superficially skimming through the text with our eyes, or more simply said “surface skiing.” Before processing one thing we move on to second, third or fourth thing. We do not know what we read after reading one sentence. That is a big issue!

As teachers we should elevate the idea of author Spitzer, referring to Swiss professor Pestalozzi and his complex way of teaching by heart, mind, and hands. That is exactly the way of teaching we prefer with children in kindergartens. As teachers, we have used this combination in education process for years. Digital media do not offer holistic experience but only suggest visual side phenomena. We can also categorize them as consumerist behavior. Acquired information is often rewritten by other, newer information which disrupts memory record consolidation as described by Spitzer himself (Spitzer, 2018).

It is hard to describe influence of media itself on a person, and to come to conclusion concerning influence, effects and impacts of their function, since they do not work as independent isolated system, but it is a part of all components and levels of our lives. Several factors influence final behavior, acts, and reasoning of a person, such as congenital disposition, family, education, social environment, age, sex, life experience and community they live in. All of these things together form a person. A number of studies point out a considerable influence of negative contents (violent, entertaining, news casting). Among few of negative effects is theory of muting, imitation and social learning, or numbness theory (Petránová, 2011).

Once again, we are shown how necessary is the need for media literacy. It is impossible to isolate everyone from media influence, but unequivocally endangered group are children and adolescents, as mentioned few times in this article. The influence of media and its presence everywhere completes our lives, them being a part of an environment we move in – be it at school, at home, or in public. It mostly reflects influence of the space and time we live in. The consequences of mass media activity subsequently manifest in behavior, actions and thinking of our children and adolescents. However, the most threatened are children and adolescents who lack familial love, come from problematic or brutality burdened families and lower intellect families. Children growing up in stereotypical environment or with absence of play and creative stimuli, as well as children searching for role-models in media, when they lack real-life role-models in their surroundings (Emmerová, Jablonský, 2023).

Whatever effects media may have, it is those effects we have to be critical of! We have to learn how to select the important, rather than just accept everything blindly! Let's pick only what is useful for us and our surroundings, what brings us joy and satisfaction. On the contrary, let's draw attention to things we do not agree with and condemn them! If media will be our slave, or our master depends entirely on us! The choice is ours! That is why it is important to make the right decision! Generally speaking, internet can be seen as live medium as well. It not only conveys content but also offers the possibility of creating which only adds to the fact that issue of online behavior constantly expands. Unexpected threats project into not only private life of children and adolescents, but also education reality every day. We have to pay attention to this issue not only in the family, but at every level of preventative action in school environment. Dulovics (2018) studies the issue itself more in depth by extensively elaborating study of online risk behavior of children and adolescents and possibilities of prevention through medial education. We were personally interested by chapter describing online activities of middle school students with potential threat.

Research of author Dulovics points to the fact that 3 out of 4 middle school students who at the expense of chatting on the internet ignore their own interests and responsibilities and they do not care at all! If they are not chatting with complete strangers, they spend their time playing online games (Dulovics, 2018). We do agree with author stating that getting to know one another in virtual space is typical for modern young generation. They get in touch and create emotional relationships without ever meeting in real life, without any inhibitions. The reason for searching out such connections being satisfying sexual urges and desires of an individual. Where have we come as a society? Is it even possible?

Not to be too skeptical digital media do have some positive sides, but we need to use them wisely! That is the reason why we must make teaching our children and adolescents a priority! Teach them how long, when, and especially what they can search and use on the internet. In order to avoid

unnecessary issues, strict rules and principles must be laid down. We need to be aware that a child does not know to set boundaries like an adult can. We of course must help them with that as well as with selecting and decoding what media bombards them with. It is important to focus on present and real world because experiences connected with real friendships bring much greater satisfaction than some collection of other people's photos and online connections. Spitzer as well as other professionals recommend natural medicine to battle digital dementia, similar to those used to prevent common dementia. Let me highlight brain and memory training, and sufficiency of mental and social activity. Next follows healthy food, walks on the fresh air, listening to music or just a simple smile. We should try to avoid media, limit its dosage as one day spend without is a day of time gained! It is a beautifully processed thought, and it is up to us if we want to gain time or lose it. Let's not cover ourselves with trash, if we don't have to. It is not necessary to watch cheap and poor-quality programs (Spitzer, 2018).

We need to realize that brain with no education is like a book with no letters. So, let's remember that! Read to our kids, teach them foreign languages, practice playing musical instruments. Do not let them sit lazily in front of a computer, or a television. On the contrary, take them out to nature, ride a bike. Cultivate a variety of hobbies, which we will perform in "offline" mode! We prefer "face to face" communication and in-person meetings with friends on the playground. Let's push out collecting likes on the internet, fires, and hearts on TikTok! Let's try it another way. Perhaps, as Spitzer himself appeals, to be present here and now, really "consciously present", and let us also try to meditate and relax. Do not spend money on things, but experiences that we can remember and be genuinely happy. Let's also think about prescribing ourselves a digital diet. Regarding this idea, a beautifully composed book *Information Detox* by authors Dombrovská and Sidlichová concisely describe digital impact and digital revolution, or our information overload. Person can set up time on the internet, and after the time runs out, phone or computer will be simply with no remorse TURNED OFF (Dombrovská, Sidlichovská, 2021). There will be no jo-jo effect, so let's not allow our mind be fooled by such nonsense. We are aware it won't be an easy path, but surely it will help us overcome or stop brain degradation completely.

The time has come to have a thorough talk with our kids about current theme of this issue and set solid rules. It would be hard for the child at the beginning, but will later get used to a new reality. We have read somewhere (cannot recall relevant source) that if we make it through the magical boundary of 21 days, old habits won't be missed. Thanks to the clear rules of using television, phones, and internet we suddenly find out we have more time not only for ourselves, but for family and our interest as well. We also have time for our own development, in the areas that until now seemed very distant. A famous neuroscientist told in the conclusion of his book how it is necessary to focus on the present and real world, on real friendships and experiences that

give us more satisfaction as a collection of burned-out connections and unknown photos which probably are not even photos (Spitzer, 2018). To understand this system and basic principle, in other words, we need to understand the world we live in so we can live happily and avoid that which seeks to destroy us. Read a lot, read wise books. Adopt a good plan for the day which will enable us to fulfill tasks and goals we established. At the same time, pick a job that is truly enjoyable instead of one only seen as a duty! Only productive job can bring true joy. Exactly this kind of job will bring satisfaction and endorphins as well as extraordinary adventure and great challenges. We find ourselves doing exactly this kind of job with fervor and great enthusiasm! Our thinking itself will be easier, freer, and more creative. We should also understand that the most important work is self-work, and sense of life itself is contained in self-creation and self-education.

In the very end, as teachers and tutors of young generation we should uplift the idea of older generation saying the truths of our grandfathers will work forever. They had a sober world view, protected center of their mind, spirit, and body. This cannot be destroyed by just anything, only rust most beautifully. And by that we do not mean forcefully upkeep what once was, nor keeping traditional upbringing or outdated no longer useful ways which require constant innovation. And that is completely okay! We desperately need changes both in upbringing and education at present. Due to consequences of exposure of science and technology, accelerated flow of information and digital impact changes are quite urgent. Even if computers and media change possibilities of upbringing and education, they pose an equal threat of destroying our planet in the form of wars, various diseases and disorders, unemployment, famine, or stark differences between rich and poor. We pointed out the great wisdom of our elders who managed to live modestly and lovingly, preferred moral values, did not lack either tolerance or respect. They honored one another and proved to really enjoy their own success and success of others. This is exactly what needs to be preserved, remembered and distributed among people. These moral principles separate us from artificial intelligence, emotionless robots, and digital technologies itself. We must preserve them, and pass them on from generation to generation. In this process of education and upbringing it's necessary for our children. Today, we indeed note deterioration in our children's and adolescent's behavior. We agree with opinion of wise Zelina (2024), it's a "call especially for parents, educators, media, and whole community to solve the issue. We need to stop a rise of negative phenomena as has been successfully done in Finland, Switzerland, and Netherlands. Their solutions, experiences, and the main idea heads toward education at home, school, and community." If each one of us starts from self and then leads our children towards the same thing it would be a first successful step. Maybe it's really enough to just believe a person was born to positively function and produce goodness, wisdom, and beauty. He urges to raise children to be ready for future. At the same time, he points out the importance of cooperation with soft

skills. Communication, creativity, and self-control of young people and people themselves are essential. Methodology of how to create things and solve issues is recommended. As teachers, we are not the one to insist on memorization, even if we are strict and insist on student's knowledge. It's not to say education is not important – wisdom is necessary, but we should lead students to greater creativity, autonomous and more flexible decision-making, team creating through projects teaching in class and innovative approaches to be used in future occupations (Zelina, 2004). We work at schools supported by dual education, which means more practice in real conditions. We can see that it's more important to stand in front of demanding young audience and playfully motivate them, preparing enriching activity for them to enjoy rather than define term “learning process” in class. We must lead our students to show us what they can do without our help! We start with preschoolers who are able to wash their teeth, successfully able to manage self-service activities. We continue with solving challenging situations and problems at high schools and universities. Positive psychology and education offer approaches and perspectives you yourself have mentioned at our lecture. Let's teach our children how to be really “happy.” Let's teach them to love, cooperate, openly communicate, and actively listen at the same time. Not only take, but mainly to give! Let us show them through our own behavior and be a role model for them in how selflessly we take an interest in other people, and at the same time emphasize that sincere desire to help, to praise without demanding anything in return. To conclude, we reference the words of Čapek (2020), who in the book *Uč jako umělec* [Teach Like an Artist] praised teachers above world-saving superheroes. A teacher can do much more. A teacher helps students discover and create their own worlds. Teachers deserve to be praised and supported, because there is nothing more useful than education of the new generation. Teacher is one of the most important adults in child's life, and is a significant source of social learning and as well as stream of information about this world. Teacher should be best of the best, experts of many sciences – natural, humanities and educational then they can use in favor of their students.

Bibliography

- Barnová, S., Čepelová, S., Gabrhelová, G. et al. (2019). *Školská pedagogika II*.
Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2019. ISBN 978-80-89732-85-2.
- Čapek, R. (2020). *Uč jako umělec*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020.
ISBN 978-80-7555-105-4.
- Dombrovská, M. & Šidlichovská, Z. (2021). *Informační detox: Jak si zjednodušit život v digitální době*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2021.
ISBN 978-80-271-2920-1.
- Dulovics, M. (2018). *Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum, UMB, 2018. ISBN 978-80-557-1446-2.

- Dupkala, R. (2023). *Európa bez mýtov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2023. ISBN 978-80-555-3145-8.
- Emmerová, I., Jablonský, T. (2023). Teachers and their competences in the prevention of problem and risky behaviour of pupils. In *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, ISSN 1804-7890. 2023, roč. 13, č. 1, s. 95-98. <https://doi.org/10.33543/j.1301.9598>
- Petranová, D. & Vrabec, N. (Eds.) (2011). *Mediálna výchova pre učiteľov stredných škôl*. Trnava: UCM, 2011. ISBN 978-80-8105-248-4.
- Porubčanová, D. (2016) *Education about aesthetic values in selected European educational systems*. Karlsruhe: Ste-Con, 2016. ISBN 978-3-945862-11-7.
- Tirpák, P. (2017). Implementácia diel J. A. Komenského v dnešnej katechéze. In *Acta educationis*, ISSN 2544-5073. 2017, s. 87-89.
- Spitzer, M. (2018). *Digitálna demencia*. Bratislava: Citadella, 2018. ISBN 978-80-8182-088-5.
- Zelina, M. (2004). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

PaedDr. Martina Bolfová

DTI University

Dukelská štvrť 1404/613, 018 41 Dubnica nad Váhom

bolfova@dti.sk

Prof. PhDr. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Institute of Pedagogy, Andragogy and Psychology

University of Prešov, Faculty of Humanities and Natural Sciences

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

lenka.pasternakova@unipo.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.68-85>

Kreativita v edukácii hudobno-teoretických predmetov

Creativity in Music Theory Education

Eva Makovíni, Ivan Šiller

Abstract

Creativity is one of the key competencies of contemporary education and a significant factor in the development of the cognitive, emotional, and social aspects of learning. In music education, it creates space for linking theoretical knowledge with students' active musical experience. The aim of this study is to analyze the concept of creativity in the context of music education, with a focus on the teaching of music theory subjects, and to identify pedagogical approaches that support the development of students' creative potential. This article is a theoretical-analytical study introducing the new pedagogical strategy HIP TV. An analysis of domestic and international scholarly sources points to a persistent discrepancy between the declared importance of creativity in curricular documents and its implementation in pedagogical practice, where reproductive teaching models often dominate. The results emphasize the importance of participatory and activity-based forms of learning that interconnect students' perception, interpretation, and creative activity. In this context, the study presents the HIP TV pedagogical strategy as a multimodal approach integrating vocal, instrumental, movement, creative, and visual musical activities.

Keywords: Creativity. Music education. Pedagogical strategies. Teacher competencies. Participatory teaching. HIP TV.

Úvod

Kreativita je široký a neustále sa vyvíjajúci pojem, ktorý zahŕňa tvorbu hodnôt, myšlienok a riešení. V súčasnosti predstavuje kľúčovú kompetenciu 21. storočia, nevyhnutnú pre prekonávanie nepriaznivých situácií, sociálnych nerovností a dosahovanie udržateľného rozvoja. Zatiaľ čo historicky sa často spájala s talentom, moderná pedagogika zdôrazňuje, že kreatívny potenciál je prítomný u každého dieťaťa a každý jedinec disponuje kapacitou na jej rozvoj a využívanie.

Kreativita je v súčasnosti základným prvkom edukácie, nevynímajúc oblasť hudobného vzdelávania na Základných školách (ZŠ), Základných umeleckých školách (ZUŠ) a Konzervatóriách. Presahuje rámec mechanického

osvojenia zručností a stáva sa metódou, ktorá prepája teoretické pojmy s praktickou hudobnou činnosťou. Kreativita v hudobnej edukácii nevzniká primárne z voľnosti, ale z premyslene usporiadaných činností, ktoré kombinujú štruktúru výučby s priestorom pre objavovanie a originálne tvorivé riešenia žiakov.

Cieľom štúdie je analyzovať koncept kreativity, identifikovať efektívne pedagogické stratégie na rozvoj kreativity vo vyučovaní hudobno-teoretických predmetov. Štúdia mapuje (1) teoretické vymedzenie pojmu a pedagogický aspekt kreativity; analyzuje: (2) kreativitu a jej súlad s učebnými osnovami a kurikulumom; (3) kompetencie pedagógov hudby súvisiace s podporou a rozvojom kreativity; (4) skúma stratégie na podporu kreatívneho učenia, ich vplyv na psychosociálne premenné a (5) predstavuje metódu HIP TV ako inovatívny model participatívneho vyučovania, ktorý podporuje rozvoj kreativity žiakov. Štúdia analyzuje vybrané zahraničné a domáce zdroje zaoberajúce sa vplyvom a významom kreativity, interpretuje výsledky zahraničných výskumov a identifikuje relevantnosť zistení pre vymedznú oblasť kreativity v edukácii hudobno-teroretických predmetov.

Metodológia

Práca je koncipovaná ako teoreticko-analytická štúdia s uvedením novej pedagogickej stratégie HIP TV, ktorá doposiaľ nebola v odbornej literatúre systematicky spracovaná. Rešerš zahraničných zdrojov bola realizovaná v renomovaných vedeckých databázach Web of Science, Scopus, ERIC. Tieto zdroje boli doplnené o uznávané teoretické práce a metodiky z domova i zahraničia. Pri vyhľadávaní literatúry sme využívali kombinácie kľúčových slov: *creativity, music education, pedagogical strategies, creative thinking, teacher training*. Dôraz sme kládli na školské prostredie, inovatívne vzdelávacie intervencie a psychopedagogické faktory tvorivosti. V rámci metodológie výberu literatúry sme uplatnili prísne kritériá selekcie s cieľom zabezpečiť vysokú mieru vedeckej syntézy a globálnu platnosť zistení. Do analýzy boli prioritne zahrnuté zdroje, ktoré majú charakter systematických prehľadových štúdií. Pri procese filtrácie boli vyradené zdroje, ktoré sa venovali kreativite bez možnosti priameho prepojenia na edukačný proces, ako aj materiály neobsahujúce aplikovateľné poznatky pre vymedzenú oblasť hudobnej pedagogiky. Výberom štúdií publikovaných v renomovaných medzinárodných databázach sme zabezpečili analýzu výskumov z európskeho, amerického i ázijskeho priestoru, čo umožňuje interpretovať fenomén kreativity v hudobnej edukácii v širšom globálnom kontexte. Nižšie prikkladáme tabuľky, ktoré sumarizujú kľúčové literárne zdroje analyzované v štúdií.

Tabuľka č. 1: Prehľad zahraničných zdrojov

Autor	Krajina pôvodu/ výskumný záber	Rok publikovania	Typ zdroja	Zameranie
Gardner, H.	USA	1993	Monografia/ výskum	Prepája kreativitu s teóriou viacnásobnej inteligencie v konkrétnych doménach.
Moreno, A. G. & Jurado, M. D. M.	Španielsko/ Medzinárodný	2023	Systematický prehľad	Analyzovať koncept kreativity a preskúmať diverzitu definícií
Rodríguez-Silva, C. & kol.	Španielsko/ Medzinárodný	2026	Systematický prehľad	Syntetizovať edukačné intervencie na podporu kreativity
Skrbinjek, V. & kol.	Slovinsko	2024	Empirický výskum	Implementácia modelu TTS-IPCD
Trujillo Galea, Y. & Juárez Ramos, V.	Španielsko/ Medzinárodný	2023	Systematický prehľad	Globálny výskum kreativity v hudobnej edukácii
Preiss, D. D.	Čile/ Medzinárodný	2022	Teoretická prehľadová štúdia	Skúma vzťah medzi metakogníciou, túlaním sa mysle a kognitívnou flexibilitou.
Runco, M. A.	USA	2008	Odborná teoretická štúdia	Teoretická analýza a prehľad literatúry o kreatívnom myslení a jeho rozvoji v edukácii
Sawyer, R. K.	USA	2004	Teoretická, argumentačná štúdia	Skúma vyučovanie ako improvizatívny výkon

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka č. 2: Prehľad domácich zdrojov

Autor	Krajina pôvodu/ výskumný záber	Rok publikovania	Typ zdroja	Zameranie
Boroš, T.	Slovensko	2018 – 2024	Metodické publikácie	Tvorivá hudobná pedagogika
Džačovská, S.	Slovensko	2015	Metodická publikácia	Metódy podporujúce rozvoj myslenia a kreativity
Hatrík, J.	Slovensko	2007	Metodický príspevok	Pedagogická koncepcia s využitím metaforického myslenia
Jakušová, J.	Slovensko	2014	Teoretická štúdia	Kreativita ako kľúčová kompetencia
Sláviková, Z.	Slovensko	2013	Vedecká monografia	Kreativita a integrácia ako kľúčové a vzájomne prepojené fenomény
Štofirová, C.	Slovensko	2012	Metodický materiál	Praktické postrehy a nástroje na zvýšenie efektivity vyučovania hudobnej náuky

Zdroj: vlastné spracovanie

Kreativita – teoretické vymedzenie pojmu a pedagogický aspekt

Hoci sa mnohí autori zaoberajú štúdiom kreativity, stále neexistuje jednotná definícia, ktorá by zahŕňala všetky charakteristiky tohto konštruktu. Autori Moreno a Jurado (2023) vo svojej prehľadovej štúdií syntetizujú jednotlivé prístupy ku kreativite a vymedzujú ju ako mentálny proces, prostredníctvom ktorého jednotlivci rieši problémy alebo konflikty originálnym a novým spôsobom. Poukazujú na to, že jednotlivé definície kreativity sa najčastejšie sústreďujú na model 4P, t. j. na osobu – person, proces – process, produkt – product, prostredie – press (Moreno a Jurado, 2023). Autori sa prikláňajú k procesuálnemu chápaniu kreativity, bez pevného bodu, fixnej vlastnosti, vrodeneho talentu, či zamieňaniu kreativity za inteligenciu. Zdôrazňujú, že kreativita a výška inteligencie nie sú to isté. Túto definíciu podporuje aj Mark A. Runco (2008), ktorý kreativitu definuje ako mentálnu kapacitu prítomnú u každého dieťaťa, nie ako vrodenný dar pre vyvolených vysoko inteligentných a talentovaných jedincov.

Prítomnosť kreativity v každodennom živote potvrdzuje aj Jakušová (2014). Popisuje ju ako jednu z možných kľúčových kompetencií vedeckých pracovníkov a kategorizuje ju podľa jej rozsahu a intenzity. Pojmom „Little C“ definuje kreativitu, ktorá umožňuje človeku riešiť akékoľvek problémy, s ktorými sa stretáva v každodennej realite, prostredníctvom rôznych metód. Naopak

„Big C“ označuje kreativitu rozsiahlejšieho a intenzívnejšieho charakteru, ktorý sa zväčša objavuje len niekoľkokrát v živote. Jej kľúčovým atribútom je dlhodobý a intenzívny vplyv na spoločnosť alebo daný odbor.

Aj Gardner (1993) odmieta vnímať kreativitu ako univerzálnu schopnosť. Svoju definíciu kreativity prepája s teóriou viacnásobnej inteligencie a pristupuje k nej ako k fenoménu, ktorý je naviazaný na konkrétne domény inteligencie. Analyzuje sedem významných osobností 20. storočia, ktoré priraduje k jednej zo siedmich relatívne autonómnych foriem ľudskej inteligencie. Gardner vybral osobnosti tak, aby reprezentovali špecifické oblasti a demonštrovali, ako sa kreativita prejavuje v rôznych doménach: Sigmund Freud – reprezentuje intrapersonálnu inteligenciu, Albert Einstein – logicko-matematickú, Pablo Picasso – priestorovú, Igor Stravinskij – hudobnú, T. S. Eliot – lingvistickú, Martha Grahamová – telesno-kinestetickú a Maháthma Gándhí – interpersonálnu inteligenciu. Vo svojom výskume sa zmieňuje, že jednotlivci, ktorí vynikajú v určitej inteligencii, prejavujú svoju kreativitu práve prostredníctvom tejto dominantnej zložky, čo znamená, že človek môže vykazovať mimoriadnu tvorivosť v jednej konkrétnej oblasti, zatiaľ čo v iných oblastiach jeho schopnosti nemusia byť také výrazné. Gardnerovo vnímanie kreativity sa javí ako užitočné v rámci pochopenia, uplatňovania a rozvíjania kreativity v pedagogickej praxi. Umožňuje pedagógom vidieť potenciál aj u tých detí, ktoré nemusia vynikať v tradične oceňovaných oblastiach (ako je jazyk alebo logika), ale majú výnimočné predpoklady v iných doménach, napríklad v hudbe, pohybe, medziľudských vzťahoch a naopak. V pedagogickej praxi by nemalo byť cieľom urobiť z každého žiaka Freuda, Picassa, alebo Einsteina, ale vytvoriť podmienky, kde každý žiak dokáže využiť svoju dominantnú oblasť na originálne riešenie problémov, sebavyjadrenie a súčasne bude mať možnosť rozvíjať sa, spoznávať a rásť v oblastiach mimo svojej domény.

Kreativita sa v súčasnosti považuje za jeden z pilierov výchovno-vzdelávacieho procesu. Tvorí kľúčový prvok v hudobnom vzdelávaní, schopný podporovať rozvoj žiakov nielen v kognitívnej, ale aj v emocionálnej a sociálnej oblasti. Učebné osnovy umenia a kultúry podporujú tvorivé, estetické, emocionálne, sociálne učenie a rozvíjajú viacmyslové vnímanie a kultúrno-umelecké povedomie, čím vedú k celostnému rozvoju osobnosti (NIVAM, 2023). Vplyvom aktuálnych trendov do vzdelávania narastá potreba po implementovaní pedagogických prístupov, ktoré rozvíjajú tvorivosť žiakov (Harausová, 2011; Turek, 2000). Podľa Slávikovej (2013), kreativita predstavuje kľúčovú dimenziu hudobnej edukácie, ktorá presahuje rámec jednoduchého osvojenia hudobných zručností alebo teoretických poznatkov. Na otázky hudobnej tvorivosti reaguje aj Hatrík (2007), ktorý považuje za efektívny prostriedok hudobného porozumenia a tvorivosti v edukácii metaforické myslenie. Hatrík pracuje s metaforou prostredníctvom slova, pohybu, vizuálneho stvárnenia a dramatickej akcie. Prienik s Hatríkom nachádzame aj u Boroša (2020), podľa ktorého práve metodika aktívneho učenia hudby, vrátane hudobno-pohybových a hudobno-vizuálnych aktivít prispieva k rozvoju tvorivosti, napomáha pochopeniu abstraktných pojmov a prepája teoretickú

rovinu s praktickou skúsenosťou. Boroš vo svojich metodických publikáciách (2020, 2022, 2024) vychádza z princípov Orff Schulwerk, ktoré nepreberá mechanicky, ale autorsky ich transformuje prostredníctvom vlastného hudobného a pedagogického jazyka. Jeho prístup, formovaný skladateľskou praxou, predstavuje originálnu koncepciu tvorivej hudobnej edukácie.

Kreativitu v školskom hudobnom vzdelávaní sa zaoberá aj štúdia *Creativity in current music education: A review from school levels and teacher training* (Trujillo Galea a Juárez Ramos, 2023), ktorá poskytuje systematický prehľad výskumu z posledných desiatich rokov. Autori analyzovali 57 štúdií publikovaných v anglickom a španielskom jazyku, využívajú databázy WoS, Scopus a ERIC. Analyzované štúdie pochádzali predovšetkým z európskeho priestoru, s výrazným zastúpením Spojeného kráľovstva a Španielska, doplnené výskumami zo Spojených štátov amerických a ázijských krajín. Geografické rozloženie poukazuje na globálny charakter výskumu kreativity v hudobnej edukácii s dominanciou západného a európskeho priestoru. Zdroj nazerá na kreativitu ako na nástroj integrálneho rozvoja dieťaťa, ktorý stimuluje divergentné myslenie a emocionálnu stabilitu. Definuje ju cez procesy hudobnej improvizácie, experimentovania a kolaboratívnej tvorby, pričom vyzdvihuje rolu technológií a interdisciplinarít. Kreativitu vníma ako nevyhnutnú kompetenciu moderného učiteľa, ktorá prostredníctvom inovatívnych projektov podporuje efektívne učenie a pohodu žiakov. Súčasne ju analyzuje v súvislosti s jej ukotvením v školskej legislatíve a učebných osnovách. Zaoberá sa kompetenciami hudobných pedagógov súvisiacich s podporou kreativity, identifikuje metodológie, stratégie a zdroje, vrátane úlohy nových technológií, ktoré slúžia na podporu tvorivosti, a skúma jej vplyv na psychopedagogické premenné. Vymedzené oblasti sa javia ako veľmi aktuálne aj v prípade analýzy kreativity v hudobnej edukácii so zreteľom na hudobno-teoretické predmety.

Z uvedených teoretických prístupov vyplýva, že kreativita v hudobnej edukácii nemá byť chápaná ako výnimočný prejav talentu, ale ako proces, ktorý je možné systematicky rozvíjať prostredníctvom vhodne zvolených pedagogických stratégií. Hudobné vzdelávanie poskytuje prirodzený priestor pre integráciu kognitívnych, emocionálnych a sociálnych aspektov učenia, pričom tvorivé aktivity ako improvizácia, experimentovanie so zvukom, pohybové alebo vizuálne interpretácie hudby umožňujú žiakom aktívne konštruovať význam hudobných pojmov a javov.

Kreativita a jej súlad s učebnými osnovami a kurikulumom

Výskum autorov Trujillo Galea a Juárez Ramos (2023) poukazuje na nesúlad medzi uznávanou úlohou kreativity v učebných osnovách a implementáciou v pedagogickej praxi. Jej reálna implementácia do vyučovacích plánov a každodennej praxe je nízka. Systémy síce formálne deklarujú potrebu tvorivosti, ale v triedach stále dominujú tradičné metódy vyučovania

využívajúce expozičné a interpretačné modely, v ktorých je výchovno-vzdelávací proces založený na jednostrannom odovzdávaní informácií od učiteľa k žiakovi s dôrazom na presnú reprodukciu.

Rovnaký trend nachádzame aj v prípade pedagogickej praxe v hudobno-teoretických predmetoch. Vo vzdelávacích štandardoch pre jednotlivé umelecké odbory ZUŠ (MŠVVaŠ SR, 2015) je hudobná náuka charakterizovaná s cieľom vytvárať a usmerňovať záujem a vzťah žiaka k hudbe, kultivovať jeho osobnosť, rozvíjať hudobné skúsenosti, vedomosti a zručnosti. Ide o predmet s vlastnými cieľmi a alternatívnymi formami práce, pri ktorých je potrebné žiakov aktivizovať využívaním hudobných nástrojov, pohybovými, výtvarnými, dramatickými aktivitami a využívaním audiovizuálnych pomôcok. Rovnaké prístupy komunikujú aj vzdelávacie štandardy pre vyučovanie predmetu hudobná výchova na ZŠ. Legislatívne vymedzenie predmetu reflektuje na integratívne postupy. Štátny vzdelávací program konzervatórií kladie dôraz na medzipredmetový prístup, uplatňovanie motivačných učebných postupov a podporovanie sociálnej klímy (MŠVVaŠ SR, 2023). Napriek tomu v súčasnej pedagogickej praxi pretrvávajú rezervy v systematickom prístupe k rozvoju kreativity, ktorej integrácia do každodennej výučby je obmedzená. Príkladom je vyučovanie, ktoré je realizované z organizačnej potreby, bez osobného záujmu pedagóga (Štofírová, 2012) a bez prepojenia s praktickou hudobnou činnosťou žiakov (Boroš, 2018), ktorá môže vychádzať z nedostatočnej prípravy pedagógov, absentovania metodologickej inšpirácie, či mantinelov materiálno-technického zabezpečenia škôl.

Pre budúcu prax to znamená, že ak chceme do výchovno-vzdelávacieho procesu efektívne implementovať integratívne prístupy a metódy rozvíjajúce kritické myslenie a kreativitu žiakov, je potrebné transformovať školské prostredie v jeho vonkajšej aj vnútornej podstate. Ako uvádza Džáčovská (2015), ide o obojstranne prepojený proces, v ktorom sa charakter školy mení spolu s charakterom edukácie. To si vyžaduje, aby učitelia mali osvojené profesijné kompetencie podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov.

Efektívna implementácia kreativity do hudobného vzdelávania si vyžaduje viac než kurikulárne deklarácie. V kontexte edukácie hudobno-teoretických predmetov to znamená prepojenie teoretického poznania s aktívnou hudobnou skúsenosťou, ktorá je kľúčovým predpokladom rozvoja tvorivého myslenia. Pedagogická prax ukazuje, že hudobno-teoretické pojmy – rytmus, metrum, intervaly, harmonické vzťahy, forma – môžu byť pre žiakov zrozumiteľnejšie a podnetnejšie vtedy, ak sú sprostredkované prostredníctvom tvorivých aktivít.

Kompetencie pedagógov súvisiace s podporou a rozvojom kreativity

Výsledky štúdie (Trujillo Galea a Juárez Ramos, 2023) v oblasti kompetencií pedagógov hudby súvisiacich s podporou kreativity uvádzajú, že tradičné vyučovacie metódy znižujú záujem a angažovanosť žiakov (porov. Chen

a O'Neill, 2020; Ho, 2022). Naopak podpora a rozvoj kreatívnej pedagogiky zvyšuje sebedomie učiteľov a umožňuje transformovať ich vnímanie kreatívneho učenia (porov. Abramo a Reynolds, 2015; Murillo a Tejada, 2022).

Výskum Skrbinjek a kol. (2024), zaoberajúci sa inovatívnym modelom prípravy a podpory učiteľov TTS-IPCD (Teacher Training and Support for Innovative Pedagogy on Teachers' Creativity and Pedagogical Digital Competencies) má potenciál pôsobiť ako nástroj na dosiahnutie potrebnej zmeny. Model TTS-IPCD predstavuje holistický, participatívny a interaktívny rámec profesijného rozvoja učiteľov, ktorý v piatich fázach – od participácie na tréningu cez praktické testovanie nových zručností v reálnom prostredí triedy, cez kritickú reflexiu svojich skúseností až po rolu mentora pre svojich kolegov, ktorá podporuje celoškolskú kultúru zdieľania znalostí – integruje inovatívnu pedagogiku. Cyklus uzatvára priebežné sebahodnotenie vlastných kompetencií v oblasti kreativity a digitálnej integrácie, ktoré smeruje k trvalému ukotveniu inovatívnych postupov do pedagogickej praxe. Silnou stránkou tohto prístupu je schopnosť preukázateľne zvyšovať kreativitu učiteľov, podporovať riešenie problémov novými prístupmi a posilňovať kolaboratívne učenie v rámci komunit. Model efektívne pomáha učiteľom prekonávať rutinné postupy a orientovať sa na širšie súvislosti výučby, čím prispieva k tvorbe adaptívneho učebného prostredia. Výsledky preukázali, že učitelia, ktorí prešli tréningom, vykazovali v porovnaní s kontrolnou skupinou (bez tréningu) pozitívne zmeny v 60 % sledovaných oblastí kreativity (Skrbinjek a kol., 2024).

Autori štúdie (Rodríguez-Silva a kol., 2026) uverejnenej v časopise *The Journal of Creative Behavior* prinášajú systematický prehľad literatúry, v ktorom podrobne analyzujú vybrané zdroje z pohľadu edukačných intervencií. Skúmajú kreativitu a kompetencie k tvorivosti u študentov, učiteľov a budúcich pedagógov. Autori zdôrazňujú, že kreatívne myslenie je nevyhnutnou kompetenciou a identifikujú potrebu formovať tzv. „kreatívno-inovatívny profil učiteľa“, ktorý si vyžaduje špecifické vzdelávacie intervencie a tréning s cieľom zlepšiť vyučovaciu prax tak, aby učitelia dokázali navrhovať, implementovať a hodnotiť vyučovací proces zameraný na rozvoj tvorivosti. Tréningové programy pre učiteľov sa zameriavajú na transformáciu role učiteľa z tradičného odovzdávateľa vedomostí na mentora a facilitátora, ktorý dokáže vytvárať stimulujúce prostredie umožňujúce žiakom experimentovať a generovať originálne riešenia. Kladú dôraz na osvojenie konkrétnych didaktických metód ako projektové, zážitkové, participatívne učenie a ich uplatňovanie v praxi. Súčasťou tréningovej intervencie je aj identifikácia a náprava mylných predstáv učiteľov o kreativite, čo následne mení ich myslenie a prístup k navrhovaniu výučby.

Zásadnú redefiníciu pedagogickej praxe prostredníctvom metafory „vyučovania ako improvizáčného výkonu“ prináša Keith Sawyer (2004), ktorý sa odkláňa od tradičného vnímania učiteľa ako sólového performeru. Zdôrazňuje, že efektívne vyučovanie má kolaboratívnu povahu, kde sa

výsledky učenia rodia z dynamickej interakcie medzi učiteľom a žiakmi. Sawyer kritizuje tzv. „scenárové vyučovanie,“ v ktorom učiteľ využíva učebné osnovy ako fixný scenár, pretože sa zameriava na mechanické osvojovanie faktov namiesto hlbšieho porozumenia. Ponúka koncept disciplinovanej improvizácie, ktorá predstavuje dynamický proces spájajúci plánovanie s tvorivosťou. Učebné osnovy vníma ako nástroj poskytujúci oporu, v rámci ktorej sa odohráva kreatívna prax prispôbujúca sa danému momentu a potrebám triedy. Učiteľ nie je len zdrojom informácií, nevysiela hotové odpovede, ale facilituje učenie a vytvára prostredie, v ktorom študenti môžu skúmať, diskutovať, objavovať, experimentovať a rozvíjať tvorivé zručnosti, čo vedie k hlbšiemu porozumeniu učiva. Tento model vyučovania si vyžaduje investíciu do profesionálneho rozvoja učiteľov v oblasti improvizčných techník. Tá je podľa autora efektívnejšou cestou k reforme školstva než investícia do rigidných, centrálnie riadených scenárov, ktoré majú učitelia presne nasledovať.

Potrebu zvyšovania kompetencií pedagógov, pretrvávajúce rezervy v ich príprave a nedostatočné praktické zaškolenie pre prácu s integratívnymi metódami zdôrazňuje aj Sláviková (2013) vo svojej publikácii *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Za kľúčovú spôsobilosť uvádza schopnosť pedagóga vytvárať konštruktívne vzťahy, prenášať na žiakov nadšenie pre danú oblasť a udržiavať rovnováhu medzi voľnosťou a zodpovednosťou. Pedagóg musí disponovať kompetenciou vytvoriť bezpečné prostredie, ktoré žiakovi umožňuje riskovať a robiť chyby bez strachu zo zlého hodnotenia. Dôraz kladie na presadzovanie tvorivých prístupov a orientáciu na živú skúsenosť dieťaťa. Cieľom nie je len odovzdávanie vedomostí, ale najmä zapálenie inšpirácie, životného pohybu duše žiaka prostredníctvom tvorivého procesu a partnerstva v dialógu.

Z pohľadu pedagogickej praxe hudobno-teoretických predmetov uvedené zistenia poukazujú na potrebu vnímať výučbu nielen ako sprostredkovanie poznatkov, ale ako proces, v ktorom sa poznanie rodí prostredníctvom aktívnej hudobnej skúsenosti žiakov. Pedagogická kompetencia sa tak prejavuje v schopnosti navrhovať otvorené didaktické úlohy, podporovať dialóg, reflexiu a vytvárať bezpečné prostredie pre tvorivé hľadanie riešení. V takto koncipovanom vyučovaní sa vyučovanie hudobno-teoretických predmetov nestáva izolovaným systémom pojmov, ale živou súčasťou hudobného myslenia, ktorá umožňuje žiakom aktívne porozumieť hudbe a tvorivo s ňou pracovať.

Stratégie a metódy na podporu kreatívneho učenia

Podľa Preissa (2022) je rozvoj kreatívneho učenia v edukačnom procese úzko spätý s posilňovaním kognitívnej flexibility. Jej hlavnou úlohou je riadenie interakcie medzi metakogníciou, t. j. kontrolovaným myslením a túlaním sa mysle (mind wandering), t. j. spontánnym myslením. Autor v prehľadovej

štúdiu analyzoval a syntetizoval rozsiahlu vedeckú medzinárodnú literatúru z oblastí kognitívnej, vývinovej a edukačnej psychológie. Poukazuje na to, že prepojenie teoretických konceptov o metakognícii a túlaní sa mysle s pedagogickou praxou si vyžaduje predovšetkým zmenu vnímania žiackej pozornosti a tvorivého procesu. Preiss kritizuje, že školy často pôsobia ako mechanizmus na skrotenie spontánnosti, čo škodí samotnej kreativite a originalite. Autor v štúdiu poukazuje na potrebu vedieť rozlišovať medzi neproduktívnym rozptýlením a konštruktívnym blúdením mysle, ktoré umožňuje mozgu vytvárať nečakané asociácie. Úlohou pedagóga by malo byť usmerňovať interakciu medzi metakogníciou a spontánnym myslením. Tradičná pedagogika podľa Preissa (2022) vníma blúdenie mysle ako negatívny vplyv, ktorý narúša výchovno-vzdelávací proces. Tento pohľad je čiastočne opodstatnený, avšak pri hlbšej analýze sa ukazuje, že striktné kontrolované myslenie môže obmedzovať kreativitu, originalitu a disciplinovanú improvizáciu. Výskumy naznačujú, že efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu môže byť podporená rovnováhou medzi kontrolovaným a spontánnym myslením, ktorá umožňuje žiakom striedať momenty hlbokého sústreďovania s momentmi kreatívnej spontaneity a improvizácie. Takýto prístup kognitívnej sebaregulácie môže prekračovať limity tradičných metód a podporovať rozvoj kreatívnej identity žiaka, v ktorej učiteľ vystupuje ako facilitátor a sprievodca tvorivým procesom.

Potrebu zmeny paradigmy učiteľa potvrdzujú aj ďalšie stratégie a metódy podporujúce kreatívne učenie. Rodríguez-Silva a kol. (2026) identifikujú široké spektrum edukačných intervencií a metód, ktoré sa globálne využívajú na podporu a rozvoj kreativity. Medzi trojicu najdominantnejších metodologických prístupov, ktoré sa ukázali ako najefektívnejšie pre rozvoj kreatívnych schopností radia: projektové (project-based learning – PBL), problémové (problem-based learning) a zážitkové učenie (experiential learning). Zjednocujúcim činiteľom všetkých troch prístupov je prechod od pasívneho prijímania informácií k aktívnemu, na študenta orientovanému vzdelávaniu, kde je kladený dôraz na proces namiesto samotného výsledného produktu. V kontexte hudobno-teoretických predmetov to znamená transformáciu výučby predmetu od „učenia o hudbe“ k „učeniu sa cez hudbu“.

O potrebe odklonu od mechanického memorovania faktov smerujúc k integratívnym a činnostným prístupom hovorí aj Štofirová (2012). Vo svojej metodike zdôrazňuje predovšetkým „činnostný ráz“ vyučovania založený na interpretačných a percepčných činnostiach. Kreatívne, participatívne a flexibilné prístupy v hudobnej edukácii zdôrazňuje aj Šiller (2025), ktorý prostredníctvom tvorby Johna Cagea predstavuje unikátny potenciál pre hudobnú edukáciu 21. storočia. Práca s aleatorikou, grafickou notáciou a vedomé vnímanie ticha podnecujú žiakov k samostatnému rozhodovaniu a k experimentovaniu so zvukom, čím sa stávajú spoluautormi diela.

Trujillo Galea a Juárez Ramos (2023) charakterizujú ako jednu z kľúčových premenných podporovanie kognitívnych, afektívnych a kreatívnych schopností žiaka pomocou participatívnych a interdisciplinárnych metód.

Interdisciplinárne prepájanie vyučovania hudobno-teoretických predmetov s ďalšími umeleckými disciplínami – ako sú tanec, poézia, výtvarné, audiovizuálne umenie – predstavuje model, v ktorom sa hudobno-teoretické pojmy neosvojujú izolovane, ale sú vnímané prostredníctvom viacerých zmyslových a výrazových kanálov. Žiak nie je vedený iba k reprodukcii teoretických poznatkov, ale aj k ich tvorivému využitiu, interpretácii a transformácii. Tým sa edukácia hudobno-teoretických predmetov stáva priestorom pre experimentovanie, kreativitu a hľadanie významov, čo je v súlade s aktuálnymi trendmi prebiehajúcej kurikulárnej reformy na Slovensku.

Pedagogická stratégia HIP TV

Pedagogickou stratégiou na podporu kreatívneho učenia je aj metóda HIP TV, ktorej tvorcom je Boroš (Hudobné centrum, n.d.) a výrazným propagátorom Šiller (Hudobné centrum, n.d.). Dvojica pedagógov a umelcov v jednom má na Slovensku stabilné postavenie v edukácii učiteľov a žiakov. Metóda HIP TV predstavuje komplexný model tvorivej hudobnej edukácie prostredníctvom hry, tvorby a reflexie. Ide o hudobno-edukačný prístup, ktorý stavia na integrácii hudobných činností s využitím (H) hlasu, (I) inštrumentácie, (P) pohybu, (T) vlastnej tvorby a (V) vizualizácie, čím podporuje rozvoj hudobných schopností žiakov komplexným a zážitkovým spôsobom. Základným princípom tejto metódy je presvedčenie, že hudobné porozumenie vzniká najefektívnejšie prostredníctvom kombinácie viacerých hudobných činností.

Hlas (H): práca s hlasom je prvým krokom v procese učenia. Spev, rytmizácia reči alebo vokálna improvizácia umožňujú žiakom priamo zažiť hudobný materiál bez sprostredkovania nástrojom. Hlas sa tak stáva základným nástrojom hudobného poznania.

Inštrumentácia (I): predstavuje prácu s hudobnými nástrojmi. Jednoduché hudobné nástroje (perkúzie, zvonkohry, klavír, vlastnoručne vyrobené nástroje) umožňujú žiakom preniesť vokálne modely do inštrumentálnej podoby a experimentovať s rôznymi zvukovými kombináciami.

Pohyb (P): predstavuje významný prostriedok porozumenia hudobných štruktúr. Prostredníctvom chôdze, tanca alebo gestických pohybov žiaci telesne prežívajú rytmus, metrum a hudobnú formu.

Tvorba (T): zahŕňa etapu, v ktorej sú žiaci vedení k vlastnej hudobnej tvorbe – improvizácii, komponovaniu krátkych hudobných motívov alebo vytváraniu jednoduchých piesní. Tvorba sa stáva prirodzeným pokračovaním predchádzajúcich hudobných aktivít.

Vizualizácia (V): umožňuje žiakom reflektovať hudobné procesy prostredníctvom grafických zápisov, symbolov alebo gestických znakov. Tým sa abstraktné hudobné vzťahy stávajú zrozumiteľnejšími a lepšie uchopiteľnými.

Model je využiteľný do každodennej pedagogickej praxe a podporuje participatívny spôsob vedenia výchovno-vzdelávacieho procesu, pri ktorom žiaci

vlastnou skúsenosťou, aktivitou a experimentovaním prichádzajú k poznaniu a porozumeniu informácií. Integrácia modelu HIP TV prináša odklon od frontálneho tradičného vedenia vyučovania smerom k na žiaka orientovanému prístupu. Inkluzívna povaha modelu predstavuje v súčasnej didaktike hudobno-teoretických predmetov efektívny mechanizmus pre adresnú reflexiu individuálnych potrieb žiakov, ktoré sú determinované učebnými štýlmi žiakov. Učebný štýl definujeme ako súbor individuálnych preferencií, ktoré ovplyvňujú spôsob recepcie, spracovania a následnej retencie informácií. Úlohou pedagóga nie je tieto štýly separovať, ale voliť rozmanité prístupy, ktoré zasiahnu celú škálu žiackych preferencií. Integrácia modelu HIP TV do vyučovania umožňuje toto prepojenie realizovať v praxi. Prostredníctvom hudobných činností založených na hlase, inštrumentácii, pohybe, tvorbe a vizualizácii sa žiaci aktívne zapájajú do procesu učenia, čo podporuje ich motiváciu, sebavedomie a pozitívny sebaobraz. Participatívny charakter modelu umožňuje interakciu, spoluprácu a zdieľanie hudobných nápadov, čím rozvíja aj sociálne kompetencie žiakov.

Výsledky štúdie (Trujillo Galea a Juárez Ramos, 2023) poukazujú na to, že psycho-pedagogické a psycho-sociálne premenné, ako sú pozitívny hudobný sebaobraz, motivácia, úspešnosť, postoje k hudobnej edukácii, sociálna kolaborácia a well-being, podporujú rozvoj hudobnej kreativity. Súčasne naznačujú aj opačný trend, že rozvoj kreativity dokáže pozitívne ovplyvniť postoje žiakov a ich subjektívny pocit pohody, čím sa kreatívne hudobné aktivity stávajú prostriedkom kognitívneho aj socio-emocionálneho rozvoja žiakov.

Výsledky

Na základe analýzy predložených vedeckých štúdií a metodických materiálov predkladáme tabuľku č. 3, ktorá integruje domáce a zahraničné poznatky do ucelenej syntézy s dôrazom na vedecké dôkazy a ich priamu aplikovateľnosť do prostredia vyučovania hudobno-teoretických predmetov. Tabuľka prináša prehľad zistení v štyroch dimenziách, ktoré sú súčasťou štruktúry štúdie. Syntéza výsledkov kreativitu charakterizuje ako rozvíjateľnú schopnosť prítomnú u každého žiaka, ktorú nemožno zamieňať s výškou IQ či vrodenným talentom. Analýza dát odhaľuje pretrvávajúci nesúlad medzi kurikulárnymi cieľmi a pedagogickou praxou, v ktorej stále dominujú tradičné prístupy vzdelávania. Prekonanie tejto bariéry je podmienené zásadnou zmenou role pedagóga z pasívneho odovzdávateľa informácií na tvorivého facilitátora a implementáciou participatívnych prístupov do vzdelávania. Úspešná transformácia tak závisí od systematického prechodu k zážitkovému a interdisciplinárnemu učeniu, ktoré predstavuje základný pilier celostného rozvoja osobnosti žiaka. Ako vhodná pedagogická stratégia podporujúca rozvoj kreativity sa javí metóda HIP TV.

Tabuľka č. 3: Syntéza kľúčových zistení o kreativite v hudobnej edukácii

Tematický okruh	Syntéza vedeckých zistení a dôkazov	Implikácie pre transformáciu vyučovania
Teoretický koncept a podstata kreativity	Kreativita: <ul style="list-style-type: none"> - mentálny proces riešenia problémov novým a užitočným spôsobom, - rozvíjateľná mentálna kapacita prítomná u každého žiaka, - nástroj integrácie, - odmietanie stotožňovania s IQ. 	Potreba: <ul style="list-style-type: none"> - zamerať sa na stimuláciu tvorivého potenciálu, - prestať hľadať „výnimočný talent“.
Súlad kurikula a praxe	<ul style="list-style-type: none"> - Nesúlad medzi formálnymi deklaráciami o dôležitosti kreativity v učebných osnovách a jej nízkou implementáciou v praxi, - dominujú tradičné modely vyučovania bez prepojenia s praktickou činnosťou žiaka. 	<ul style="list-style-type: none"> - Potreba radikálnej transformácie hudobno-teoretických predmetov z pasívneho memorovania na činnostné učenie.
Profil a kompetencie učiteľa	Potreba: <ul style="list-style-type: none"> - transformácie role učiteľa z „odovzdávateľa vedomostí“ na facilitátora a mentora, - vyzdvihnutia dôležitosti pedagogickej kreativity, - profesijného rozvoja v oblasti inovatívnej, participatívnej na žiaka orientovanej pedagogike, - zmeny myslenia a odbúranie mylných predstáv o kreativite. 	Potreba: <ul style="list-style-type: none"> - zmeny paradigmy v profile učiteľa a v jeho kľúčových kompetenciách, - opustiť pozíciu pasívneho odovzdávateľa informácií a prijať rolu kreatívneho facilitátora, mentora a sprievodcu, - rozširovania pedagogických kompetencií v súlade s pedagogikou 21. storočia.
Didaktické stratégie a modely	<ul style="list-style-type: none"> - Najvyššiu efektivitu vykazujú participatívne modely vzdelávania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Potreba integrácie participatívnych prístupov (projektové, problémové, zážitkové učenie, model HIP TV)

Zdroj: vlastné spracovanie

Diskusia a limitácie

Analýza výsledkov potvrdzuje, že kreativita je v súčasnom vedeckom diskurze vnímaná ako polysemický fenomén, pre ktorý neexistuje unifikovaná definícia. Napriek terminologickej nejednoznačnosti sa v hudobnej pedagogike javí ako najvhodnejší rámec „4P“ (person, process, product, press/environment), ktorý umožňuje nazerať na tvorivosť komplexne – od osobnostných črt žiaka až po vplyv edukačného prostredia (Moreno a Jurado, 2023).

Analyzované zdroje (Runco, 2008; Jakušová 2014) definujú kreativitu nie ako izolovaný dar či vrozenú vlastnosť vyvolených jedincov, ale predovšetkým ako mentálnu schopnosť prítomnú u každého jednotlivca, ktorú je možné systematicky rozvíjať prostredníctvom vhodných edukačných intervencií.

Zhoda medzi autormi (Gardner, 1993; Runco, 2008; Moreno a Jurado, 2023) naznačuje posun v definovaní kreativity od inteligencie ako merateľného IQ smerom ku kognitívnej flexibilitě. V pedagogickom aspekte kreativity dochádza v analyzovaných zdrojoch ku konsenzu v otázke priority procesu, nad výsledným produktom. Pre vyučovanie hudobno-teoretických predmetov to znamená posun od „učenia o hudbe“ k „učeniu sa cez hudbu“. Kreativita sa stáva metódou, ktorá prostredníctvom participatívnych modelov vyučovania transformuje teoretické hudobné pojmy na autentickú praktickú skúsenosť.

Výsledky analýzy zároveň poukazujú na pretrvávajúci nesúlad medzi deklarovaným významom kreativity v kurikulárnych dokumentoch a jej reálnou implementáciou v pedagogickej praxi. Hoci súčasne vzdelávacie štandardy explicitne zdôrazňujú potrebu tvorivých a integratívnych prístupov (MŠVVaŠ SR, 2015), v každodennej výučbe hudobno-teoretických predmetov stále dominujú tradičné modely založené na reprodukcii vedomostí. Tento stav je v súlade so zisteniami zahraničných výskumov (Trujillo Galea a Juárez Ramos, 2023), ktoré identifikujú podobný rozpor medzi kurikulárnymi deklaráciami a pedagogickou realitou aj v širšom medzinárodnom kontexte.

Z analýzy vyplýva, že jedným z kľúčových faktorov úspešnej implementácie tvorivých prístupov je transformácia profesijného profilu pedagóga. Viaceré štúdie (Rodríguez-Silva a kol., 2026; Skrbinjek a kol., 2024) zdôrazňujú potrebu redefinovať rolu učiteľa z tradičného sprostredkovateľa poznatkov na facilitátora tvorivého procesu, ktorý dokáže vytvárať podnetné a bezpečné učebné prostredie podporujúce experimentovanie, diskusiu a spoluprácu. V tomto kontexte sa ako obzvlášť dôležité ukazuje systematické posilňovanie pedagogických a psychologických kompetencií učiteľov, ktoré im umožnia efektívne pracovať s tvorivými a participatívnymi metódami výučby (Sláviková, 2013).

Syntéza analyzovaných zdrojov zároveň potvrdzuje, že rozvoj kreativity v hudobnej edukácii je úzko spätý s využívaním participatívnych a činnostných didaktických prístupov. Medzi najefektívnejšie stratégie patria projektové, problémové a zážitkové učenie, ktoré podporujú aktívne zapojenie žiakov do procesu učenia (Rodríguez-Silva a kol., 2026). V tomto kontexte možno pedagogickú stratégiu HIP TV interpretovať ako multimodálny didaktický model, ktorý prostredníctvom integrácie hlasovej, inštrumentálnej, pohybovej, tvorivej a vizuálnej činnosti vytvára podmienky pre komplexné hudobné učenie a rozvoj tvorivého potenciálu žiakov. Metóda HIP TV sa neobmedzuje iba na kognitívnu rovinu učenia, ale súčasne podporuje interakciu a spoluprácu. Pozitívny vplyv kreativity na psychosociálne aspekty vývinu žiakov, vrátane motivácie, hudobného sebaobrazu, sociálnej spolupráce a well-beingu, zdôrazňujú aj analyzované štúdie (Sláviková, 2013; Trujillo Galea a Juárez Ramos, 2023).

Výsledky štúdie zdôrazňujú, že rozvoj tvorivosti by nemal byť chápaný ako doplnok vyučovania hudby, ale ako integrálna súčasť hudobného učenia. Premyslene navrhnuté sekvencie hudobných aktivít môžu transformovať teoretické poznatky o hudbe na živú tvorivú skúsenosť žiakov a zároveň podporovať ich aktívne zapojenie do hudobného procesu. Výsledky štúdie je

potrebné interpretovať s ohľadom na niekoľko limitácií. Metodologický charakter štúdie poskytuje závery vychádzajúce z existujúceho vedeckého diskurzu bez priameho empirického overenia v slovenskom prostredí, čo limituje mieru ich generalizácie. Rozsah výskumných súborov v analyzovaných primárnych zdrojoch je často obmedzený, čo vyžaduje opatrnosť pri zovšeobecňovaní výsledkov. Vzhľadom na teoreticko-analytický charakter predloženej štúdie odporúčame realizovať nadväzujúci empirický výskum zameraný na overenie efektivity modelu HIP TV a ďalších participatívnych prístupov priamo v prostredí slovenských škôl. Cieľom budúceho výskumu by mala byť identifikácia reálnych bariér v praxi, sledovanie vplyvu systematických tréningových programov na transformáciu pedagogického myslenia učiteľov a overenie dopadu týchto metód na rozvoj tvorivého potenciálu a well-beingu žiakov.

Záver

Štúdia analyzuje koncept kreativity v kontexte hudobnej edukácie so zameraním na vyučovanie hudobno-teoretických predmetov. Potvrďuje, že kreativita nemôže byť chápaná reduktívne ako atribút výnimočne nadaných jedincov. Je potrebné ju vnímať ako inkluzívny a rozvíjateľný model, ktorý má potenciál podporovať komplexný rozvoj každého žiaka prostredníctvom systematickej stimulácie divergentného myslenia a tvorivej expresie. Ukázalo sa, že transformácia vymedzenej oblasti hudobného vzdelávania nie je primárne otázkou materiálno-technologického zabezpečenia škôl, ale predovšetkým otázkou paradigmatickej zmeny pedagogického myslenia. Prekonanie transmisívne orientovaného modelu vyučovania v prospech facilitatívneho, konštruktivisticky orientovaného prístupu predstavuje kľúčový predpoklad redukcie existujúceho kurikulárneho nesúladu medzi deklarovanými cieľmi a reálnou pedagogickou praxou v oblasti kreativity.

Z metodologického hľadiska sa ako adekvátne riešenie javí implementácia modelu HIP TV a polyestetických prístupov, ktoré podporujú multi-senzorické učenie a prepájajú kognitívnu dimenziu osvojovania poznatkov s emocionálnym a zážitkovým prežívaním hudby. Pedagogická stratégia HIP TV integruje hlasové, inštrumentálne, pohybové, tvorivé a vizuálne aktivity do multimodálneho rámca. Umožňuje prepájať percepciu, interpretáciu a vlastnú tvorivú činnosť žiakov, čím podporuje rozvoj ich hudobného myslenia a tvorivého potenciálu. Kreativita v edukácii hudobno-teoretických predmetov teda nie je výsledkom neohraničenej voľnosti, ale dôsledkom premyslene usporiadaných hudobných činností, ktoré spájajú štruktúru vyučovania s priestorom pre objavovanie, experimentovanie a vlastnú tvorbu žiakov. Efektívna transformácia výchovno-vzdelávacieho procesu si vyžaduje systematický profesijný rozvoj učiteľov, ktorého obsahom je tréning a podpora učiteľov pre inovatívny pedagogický a tvorivý rozvoj ako aj budovanie učiteľských komunit pre zdieľanie inovatívnych postupov.

Bibliografia

- Boroš, T. (2018). *Hudobná edukácia: Teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2018.
- Boroš, T. (2020). *Hudba ako čin*. Bratislava: InMusic, 2020.
- Boroš, T. (2022). *Months*. Bratislava: Superar Slovakia, 2022.
- Boroš, T. (2022). *Numbers*. Bratislava: Superar Slovakia, 2022.
- Boroš, T. (2024). *Alphabet*. Bratislava: Superar Slovakia, 2024.
- Edusteps. *Webináre – online kurzy* [online]. [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://www.edusteps.sk/vzdelavanie/webinare/>
- Džačovská, S. (2015). *Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativitu žiakov v škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books, 1993.
- González Moreno, A. a Molero Jurado, M. del M. (2023). Theoretical approach to the notion of creativity: A systematic review. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* [online]. 2023, roč. 14, č. 2, s. 631-650 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.21501/22161201.4015>
- Hatrík, J. (2007). Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovím. In: *Zborník referátov zo seminárov „Pedagogická dvorana“*. Bratislava: AUHS; H plus, 2007, s. 37-42.
- Harausová, H. (2011). *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011.
- Hornánská, J. (2022). *Hudba hrou: workshopy a metodika pre hudobnú náuku* [online]. 2022 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://melodyhudbahrou.sk/workshop-hudba-hrou-pre-zus-zs/>
- Hudobné centrum. *Tomáš Boroš* [online]. [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://hc.sk/o-slovenskej-hudbe/osobnost-detail/272-boros-tomas>
- Hudobné centrum. *Ivan Šiller* [online]. [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://hc.sk/o-slovenskej-hudbe/osobnost-detail/1653-siller-ivan>
- Jakušová, J. (2014). Kreativita ako jedna z kľúčových kompetencií vedeckých pracovníkov. In: *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského: Knižničná a informačná veda*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014, roč. 25, s. 103-118.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2015). *Vzdelávacie štandardy pre jednotlivé umelecké odbory ZUŠ*. Bratislava: 2015. Schválené 4. februára 2015, č. 2015-6346/5841:1-10A0.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2023). *Štátny vzdelávací program pre hudobné a dramatické konzervatórium: skupina študijných odborov 82 Umenie a umeleckoremeselná tvorba I*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2023.

- NIVaM. (2023). *Terminologický slovník. Vzdelávanie 21. storočia* [online]. 2023 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/07/Glosar-Vychodiska-zmien.pdf>
- Preiss, D. D. (2022). Metacognition, mind wandering, and cognitive flexibility: Understanding creativity. *Journal of Intelligence* [online]. 2022, roč. 10, č. 3, čl. 69 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030069>
- Rodríguez-Silva, C., Cabrera Cuevas, J. a Violant-Holz, V. (2026). Fostering creativity through educational interventions in higher education: A systematic review. *The Journal of Creative Behavior* [online]. 2026, roč. 60, č. 1, čl. e70078 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/jocb.70078>
- Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education* [online]. 2008, roč. 56, č. 1 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832901.pdf>
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* [online]. 2004, roč. 33, č. 2, s. 12-20 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Skrbinjek, V., Vičič Krabonja, M., Aberšek, B. a Flogie, A. (2024). Enhancing teachers' creativity with an innovative training model and knowledge management. *Education Sciences* [online]. 2024, roč. 14, č. 12, čl. 1381 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/educsci14121381>
- Superar. *SUPERAR / sing. play. succeed.* [online]. [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://superar.sk/>
- Sláviková, Z. (2013). *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013.
- Sláviková, Z. a Fuchsová, K. (2011). *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: Súzvuk, 2011.
- Šiller, I. (2025). Interpretačné špecifiká a didaktická efektivita v klavírnej literatúre Johna Cagea. In: JIŘIČKOVÁ, J. a BĚLOHLÁVKOVÁ, P. (eds.). *Horizonty hudební pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2025, s. 120-125.
- Štofirová, C. (2012). *Námety na efektívnosť vyučovania hudobnej nauky v základnej umeleckej škole [metodický materiál]* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: https://edu.nivam.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_stofirova_claudia_-_namety_na_efektivnost_vyucovania_hudobnej_nauky_v_zakladnej_umeleckej_skole.pdf
- Trujillo Galea, Y. a Juárez Ramos, V. (2023). Creativity in current music education: A review from school levels and teacher training. *Revista Electrónica de LEEME* [online]. 2023, č. 52, čl. 27355 [cit. 2026-03-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27355>
- Turek, I. (2000). *Tvorivé riešenie problémov*. Bratislava: Metodické centrum, 2000.

Mgr. Eva Makovíni

Katedra umenia a kultúry, Oddelenie hudobnej výchovy
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
kubincova6@uniba.sk

Doc. Mgr. art. Ivan Šiller, ArtD.

Katedra umenia a kultúry, Oddelenie hudobnej výchovy
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
siller@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.86-96>

Identita, paměť a vzdělávání: Analýza románů „Torto Arado“ a „O Avesso da Pele“ optikou kritické pedagogiky

Identity, Memory, and Education: An Analysis of the Novels “Torto Arado” and “O Avesso da Pele” Through the Lens of Critical Pedagogy

Kristina Chalupná Jínová

Abstract

This study analyzes the role of contemporary Afro-Brazilian prose in school education, focusing on the novels “Torto Arado” (“Crooked Plow”) by Itamar Vieira Junior and “O Avesso da Pele” (“The Dark Side of Skin”) by Jeferson Tenório. Drawing on Stuart Hall’s concept of representation, Frantz Fanon’s analysis of colonial psychopathology, and Lélia Gonzalez’s notion of *amefricanidade*, the article argues that these works serve not merely as aesthetic objects but as active agents in the construction of cultural identity and historical memory. The text examines the novels within the context of Brazilian Law 10.639/03 and recent censorship attempts, demonstrating how they function as counter-narratives that challenge the myth of racial democracy. While “Torto Arado” reconstructs identity through the relationship with land and ancestry, “O Avesso da Pele” addresses urban structural racism and police violence. The study concludes that while the inclusion of these novels in the curriculum represents a step toward epistemic justice, their transformative potential is conditional upon critical pedagogical mediation rooted in Paulo Freire’s philosophy of education.

Keywords: Afro-Brazilian literature. Torto Arado. O Avesso da Pele. Critical pedagogy. Identity. Education.

Úvod

V proslulém eseji *Právo na literaturu (O direito à literatura)* brazilský sociolog a literární kritik Antonio Candido formuluje tezi, že literatura není postradatelným luxusem, nýbrž základní lidskou potřebou, nezbytnou pro psychickou integritu a sociální rovnováhu jedince. Candido (2011) tvrdí, že literatura nás humanizuje tím, že nám umožňuje uspořádat chaos světa a pochopit naši pozici v něm. V tomto smyslu je upírání přístupu k literatuře aktem násilí, neboť „upírat ji znamená mrzačit lidskost“ (Candido, 2011, s. 174).

Tato premisa získává na naléhavosti v kontextu brazilské společnosti, která je historicky formována hlubokými sociálními a rasovými nerovnostmi. Brazílie se po dlouhá desetiletí definovala prostřednictvím tzv. „mýtu rasové demokracie“, ideologického konstruktů, který zastíral existenci strukturálního rasismu a vytvářel iluzi harmonického soužití (Gonzalez, 2024). Tento diskurz byl historicky spojen s nacionalistickým obrazem Brazílie jako země „tolerance“ a „smíru“, v němž je rasismus buď popírán, nebo redukován na individuální předsudek. Lélia Gonzalez tento rámec kritizuje jako ideologii, která zviditelňuje míšení, ale současně zakrývá strukturální nerovnosti a každodenní rasismus (Gonzalez, 2024, s. 36-40). Tento mýtus se propsal i do literárního kánonu a vzdělávacího systému. Brazilská literatura, vyučovaná ve školách, byla dlouhodobě doménou bílých elit, což vedlo k marginalizaci afro-brazilských narativů a deformaci kolektivní identity. Regina Dalcastagnè ukazuje, že v soudobé brazilské próze jsou marginalizované skupiny (včetně černošských/afrobrazilských postav) často nedostatečně zastoupené, případně jsou zobrazovány v redukováných nebo stereotypizovaných rolích (Dalcastagnè, 2012).

V posledních letech však brazilská literární scéna prochází výraznou transformací, která se začíná propisovat i do školních osnov. Cílem tohoto článku je analyzovat, jakým způsobem mohou současné romány *Torto Arado* (Křivý pluh) od Itamara Vieiry Juniora a *O Avesso da Pele* (Rub kůže) od Jefersona Tenória sloužit jako nástroje rekonstrukce afro-brazilské identity a jakou roli hrají, nebo by mohly hrát, ve vzdělávacím procesu. Oba romány získaly prestižní literární ocenění Prêmio Jabuti (Prêmio Jabuti, 2020; Prêmio Jabuti, 2021) a byly zahrnuty do státního programu PNLD určeného pro školní výběr a nákup literárních titulů (FNDE, 2021; Todavia, 2021). V interpretaci, která sleduje vztah literatury, moci a mechanismů zneviditelňování, je lze číst jako „kontra-narativy“ narušující hegemonní výklady brazilských dějin i současnosti (Silva a Alves, 2024).

Vycházíme z předpokladu, že v kontextu vzdělávání přestává být literární dílo pouhým estetickým artefaktem. Stává se pedagogickým nástrojem v duchu myšlení Paula Freireho (1989), konkrétně nástrojem *conscientização* – probouzení kritického vědomí. Pokud je vzdělávání, jak uvádí Freire, politickým aktem, pak začlenění afro-brazilské literatury do výuky není jen otázkou kulturní diverzity, ale epistemickým obratem, který umožňuje studentům „číst svět“ v jeho komplexitě a zpochybňovat normalizované formy útlaku (Freire, 1989).

Kontext: Vzdělávací politika a „Bojiště o kurikulum“

Abychom porozuměli roli, kterou současná afro-brazilská literatura hraje ve školním prostředí, je nezbytné zasadit ji do širšího legislativního a sociopolitického rámce. Brazilské školní kurikulum nelze chápat jako statický či neutrální soubor vědomostí, nýbrž jako dynamický prostor, v němž probíhá neustálý boj o to, co Michael W. Apple (1993) nazývá „oficiálním věděním“.

Michael W. Apple tento aspekt popisuje jako spor o to, co je považováno za legitimní poznání a jaké hodnoty škola reprodukuje (Apple, 1993, s. 28). Tento boj o legitimitu kulturních významů se v posledních dvou dekadách soustředí právě na otázky rasy a reprezentace.

Zásadním milníkem v tomto procesu bylo přijetí zákona č. 10.639 v roce 2003, který novelizoval Zákon o směrnících a základech národního vzdělávání (LDB). Tato legislativa učinila povinnou výuku afro-brazílské historie a kultury a dějin Afriky na všech stupních základního a středního vzdělávání, s důrazem na předměty literatura, dějepis a výtvarná výchova (Brasil, 2003). Zákon 10.639/03 nebyl pouhým aditivním opatřením; představoval pokus o strukturální epistemický obrat, jehož cílem bylo narušit eurocentrickou hegemonii ve vzdělávání a uznat Afro-Brazílskou populaci jako aktivní subjekt brazilských dějin (Gomes, 2017).

Implementace tohoto zákona je úzce spjata s Národním programem knihy a didaktického materiálu (PNLD – *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*). Jde o jednu z největších veřejných politik nákupu knih na světě, která zajišťuje distribuci didaktických materiálů a literárních děl do veřejných škol po celé zemi. (Edital PNL 2021). Právě prostřednictvím PNL se do školních knihoven masivně dostaly i námi zkoumané romány *Torto Arado* a *O Avesso da Pele* (Brasil, 2022, s. 3). Tato institucionální podpora ze strany federálního státu legitimizovala tato díla nejen jako esteticky hodnotná (což stvrdila ocenění jako Prêmio Jabuti), ale i jako pedagogicky vhodná pro středoškolské studenty.

Právě zde se ukazuje hluboký rozpor současné Brazílie. Na jedné straně stojí snaha státu otevřít školy afro-brazílské literatuře – ať už povinnou výukou podle zákona 10.639/03, nebo plošným nákupem knih v programu PNL. Na druhé straně však tato snaha v mnoha regionech naráží na odpor (Gomes, 2017). Školy se vlivem silné politické polarizace ocitly uprostřed sporů, které připomínají spíše kulturní války. Snahy o dekolonizaci osnov nebo otevírání kritických otázek jsou často vnímány jako kontroverzní a nezřídka se setkávají s kritikou, která je označuje za ideologickou indoktrinaci. Celý tento střet potvrzuje, že školní osnovy nejsou jen neutrálním seznamem znalostí, ale spíše arénou, kde se rozhoduje o tom, jak bude vypadat národní identita (Apple, 1993).

Tento rozpor se naplno projevil v roce 2024 v kauze cenzury románu *O Avesso da Pele*. Ačkoliv byl román schválen odbornými komisemi ministerstva školství, čelil snahám o stažení ze školních knihoven v několika státech, nejvýrazněji v regionálním ředitelství vzdělávání v Curitibě (stát Paraná) a ve státě Goiás (Almeida, 2024). Cenzurní snahy byly formálně odůvodňovány přítomností explicitního jazyka a sexuálních scén, avšak v kontextu díla, které syrově tematizuje policejní násilí a strukturální rasismus, lze tyto kroky interpretovat jako snahu o umlčení nepohodlného sociálního narativu.

Tato situace potvrzuje tezi Michaela Applea, že vzdělávací systém a výběr učiva jsou vždy výsledkem mocenských kompromisů a konfliktů (Apple, 1993). Stuart Hall (1997) v této souvislosti upozorňuje, že kulturní reprezentace

je neoddělitelná od moci. To, co se smí ve škole číst, přímo definuje, či zkušenost je společností hodnocena jako platná. Současné spory o romány Jefersona Tenória a Itamara Vieiry Juniora tak nejsou jen literárními debatami, ale bojem o samotnou podobu brazilské demokracie a o to, zda školní kurikulum zůstane nástrojem reprodukce nerovností, nebo se stane prostorem pro jejich kritickou reflexi.

Teoretická východiska: Identita a reprezentace

Abychom pochopili pedagogický dosah zkoumaných literárních děl, musíme opustit chápání literatury jako pouhé estetické nadstavby a nahlížet na ni optikou kulturních studií jako na klíčový mechanismus formování identity. V tomto kontextu se opíráme o tři teoretické pilíře: koncept reprezentace u Stuarta Halla, psychoanalýzu kolonialismu Frantze Fanona a kategorii *amefricanidade* Léliei Gonzalez.

Stuart Hall (1997, s. 13-15) ve své analýze kulturních procesů zdůrazňuje, že reprezentace nefunguje jako pasivní zrcadlo reality, nýbrž jako konstitutivní praxe, která v rámci institucionálních a mocenských vztahů aktivně vytváří významy. Není tedy podstatné jen to, co je zobrazeno, ale i kdo má právo mluvit a jakým způsobem. S tím úzce souvisí Hallovo (1990, s. 222-224) pojetí identity, kterou v textu *Cultural identity and diaspora* nedefinuje jako fixní esenci, kterou „máme“, ale jako dynamický proces „stávání se“ (becoming), jenž je formován dějinami, pamětí a kulturními narativy.

V kontextu vzdělávání se tyto teze stávají klíčovými. Pokud školní kánon systematicky vylučuje afro-brazilské autory nebo je redukuje na stereotypy, dochází k tomu, co Hall (1990) nazývá „symbolickou anihilací“. Pro afro-brazilské studenty je přitom možnost „vidět se“ v literatuře – tedy nalézt komplexní obraz vlastní zkušenosti – nezbytnou podmínkou pro sebeporozumění. Absence těchto perspektiv ve výuce tak neznamená pouhý nedostatek informací, ale přímo oslabuje konstrukci zdravé kulturní identity, která se utváří právě skrze příběhy, jež nám kultura nabízí.

Tento proces identifikace však v postkoloniálních společnostech naráží na traumatické dědictví, které Frantz Fanon (2008) popisuje jako „kolonizaci mysli“. Fanon upozorňuje, že kolonialismus (a v brazilském kontextu otroctví) nezanechal stopy pouze v ekonomické struktuře, ale hluboce zasáhl psychickou strukturu subjektu. Dominantní kultura vnucuje kolonizovanému subjektu „bílý pohled“ na sebe sama, což vede k internalizaci méněcennosti a touze po „vybělení“ (*branqueamento*). Fanon píše: „Mluvit znamená [...] převzít určitou kulturu, nést tíhu určité civilizace“ (Fanon, 2008, s. 17). Pokud je jazyk a literatura nástrojem, jímž si člověk osvojuje svět, pak literatura psaná výhradně bílým hegemonem nutí černošského čtenáře přijmout perspektivu, která ho vylučuje. Současná afro-brazilská próza tak plní funkci fanonovské disalienace – je pokusem o rekonfiguraci pohledu na svět a znovuzískání agenty, která není definována vnějším, bílým pohledem.

Pro brazilský kontext je zásadní dílo Léliei Gonzalez. Autorka kritizuje ideologii „rasové demokracie“, která popírá existenci rasismu (Gonzalez, 2021, s. 36-40), a jako protipól zavádí koncept *amefricanidade*. Ten vyvrací mýtus o pasivitě africké diaspory a naopak zdůrazňuje její neustálý odpor (Gonzalez, 2024, s. 69-82).

Amefricanidade nepředstavuje pouze ‚africkou‘ identitu, ale specificky latinskoamerickou zkušenost formovanou přežitím a míšením kultur. Gonzalez (2024) tímto pojmem vyzdvihuje aktivní podíl černošské populace na budování Brazílie, tedy roli, kterou oficiální dějiny i literatura dlouho ignorovaly. Zkoumané romány jsou estetickým vyjádřením tohoto konceptu, neboť přenášejí pozornost do dříve marginalizovaných prostor jako quilombo či favela a ukazují, že afro-brazilská zkušenost stojí v samém středu národní identity.

Zavedení románů jako *Torto Arado* a *O Avesso da Pele* do výuky tedy není pouhým aktem multikulturní tolerance. Je to nástroj epistemické spravedlnosti, který umožňuje dekonstruovat koloniální imaginaci (Fanon), nabídnout nové formy identifikace (Hall) a uznat specifickou historickou zkušenost afro-latinskoamerické populace (Gonzalez).

Analýza děl: Dva modely identity

Zkoumaná díla, ač odlišná svým časoprostorovým ukotvením a stylistikou, představují dva komplementární modely literární konstrukce afro-brazilské identity. Zatímco *Torto Arado* se obrací k venkovské tradici, paměti a kolektivnímu traumatu, *O Avesso da Pele* zkoumá současnou městskou zkušenost a fenomén strukturálního násilí. Obě díla však spojuje funkce, kterou lze označit za pedagogickou v nejhlubším slova smyslu: učí čtenáře vnímat historii a současnost Brazílie z perspektivy, která byla ve školních lavicích dlouhodobě neviditelná.

Torto Arado: Identita ukotvená v půdě a paměti

Román Itamara Vieiry Juniora (2019) nás zavádí do regionu Chapada Diamantina ve státě Bahia, konkrétně na farmu Água Negra, kde žije komunita potomků otroků. Z pedagogického hlediska je klíčové, jak autor dekonstruuje oficiální narativ o zrušení otroctví v roce 1888. Pro postavy románu není podepsání Zlatého zákona (*Lei Áurea*) historickým zlomem, který přinesl svobodu, nýbrž formální změnou, která pouze transformovala otroctví do formy dluhového peonáže. Postavy sice nejsou majetkem pána, ale nevlastní půdu, na níž pracují, a jsou uvězněny v cyklu závislosti.

Identita je v románu *Torto Arado* konstruována jako bytostně kolektivní a teritoriální; nevychází z jednotlivce, ale ze společenství definovaného vztahem k půdě a nárokem na ni. Příběh v tomto kontextu odkazuje na zkušenost společenství *quilombolas*, které původně zakládali uprchlí z otročení lidí. Tyto komunity jsou dnes právně uznávány nejen díky své historické kontinuitě

a sociální organizaci, ale především na základě vlastního sebeurčení (INCRA, 2017, s. 3-4). Z pedagogického hlediska tak román otevírá témata, která ve školním kurikulu často chybí: upozorňuje na agrární nerovnosti, nutnost reformy a dlouhodobé vyvlastňování, přičemž zdůrazňuje vazbu mezi pamětí, územím a právy těchto skupin.

Druhým konstitutivním prvkem identity je v románu spiritualita, konkrétně náboženství *Jarê*, které je specifickým synkretismem afrických, katolických a domorodých tradic v regionu. *Jarê* zde nefunguje jako folklorní kulisa, ale jako epistemologický rámec, skrze nějž postavy rozumí světu a čerpají sílu k rezistenci. Vieira Junior tímto způsobem rehabilituje afro-brazílské náboženské systémy, které jsou ve veřejném prostoru často demonizovány.

Pedagogický potenciál díla spočívá v jeho schopnosti fungovat jako „archiv zapomenutých“. Román učí o kontinuitě útlaku, ale i o kontinuitě odporu. Pro studenty představuje lekci historické paměti: ukazuje, že moderní Brazílie nebyla vybudována na konsenzu, ale na vyvlastnění a práci těl, která dodnes nemají plná občanská práva. Identita zde vyrůstá z kořenů, z paměti předků a z fyzického spojení s krajinou.

O Avesso da Pele: Identita jako terč v městském prostoru

Zatímco *Torto Arado* hledí do minulosti a na venkov, román Jefersona Tenória (2020) *O Avesso da Pele* vrhá čtenáře do syrové reality současného Porto Alegre, města na jihu Brazílie, které se pyšní svou evropskou imigrací. Identita zde není konstruována skrze spojení s půdou, ale skrze prožitek jinakosti a ohrožení v městském prostoru.

Ústředním tématem je strukturální rasismus a policejní násilí. Černošská identita je v románu definována „zvenčí“ – pohledem bílého hegemonu, který v černém těle vidí a priori hrozbu. Tenório ukazuje, jak se tento vnější pohled propisuje do psychiky postav, což rezonuje s Fanonovým konceptem sociogeneze méněcennosti. Hlavní hrdina Pedro rekonstruuje život svého otce Henriqueho, učitele literatury, který byl zavražděn policií. Postava Henriqueho je pro pedagogickou analýzu zásadní: je to vzdělaný muž, který čte Dostojevského, a přesto ho jeho kulturní kapitál nechrání před brutalitou státního aparátu. Jeho kůže (*pele*) je jediným znakem, na kterém v okamžiku konfrontace s policií záleží. V této rovině román konkrétně zpřítomňuje fanonovskou analýzu: rasismus se nevpisuje jen do statistik, ale do každodenního prožívání, do tělesného pocitu ohrožení a do psychiky (Fanon, 2008, s. 17).

Pedagogický aspekt románu spočívá v jeho naléhavosti a aktuálnosti. Dílo nutí čtenáře konfrontovat se s realitou rasismu „tady a teď“, nikoli jako s historickým reziduem, ale jako s každodenní praxí, která rozhoduje o životě a smrti. Román funguje jako manuál „rasové gramotnosti“ – detailně popisuje mechanismy, jimiž rasismus operuje ve škole, v rodině i na ulici. Pro bílé studenty může text fungovat jako zprostředkovatel empatie a uvědomění si vlastních privilegií; pro afro-brazílské studenty nabízí validaci jejich zkušenosti, která je ve školním prostředí často bagatelizována.

Syntéza: Romány jako kontra-narativy

Ačkoliv se *Torto Arado* a *O Avesso da Pele* liší v kulisách i jazyce – první je lyrický a magický, druhý civilní a drsný – v kontextu vzdělávání plní shodnou funkci. Oba romány fungují jako silné „kontra-narativy“ (counter-narratives), které narušují hegemonní bílý kánon brazilské literatury.

Zatímco kánon 19. a 20. století často zobrazoval černošské postavy jako vedlejší, pasivní nebo karikované, Vieira Junior a Tenório staví černošskou subjektivitu do centra dění. Dávají hlas těm, kteří byli historicky umlčeni (sestry v *Torto Arado*) nebo kriminalizováni (otec v *O Avesso da Pele*). Z hlediska formování identity tak oba romány nabízejí studentům komplexní obraz afro-brazilské existence: ukazují ji nejen jako prostor traumatu a utrpení, ale také jako prostor intelektuální hloubky, afektivity, rezistence a důstojnosti. Tím naplňují ducha zákona 10.639/03, neboť nepřinášejí jen informace „o“ černošské kultuře, ale umožňují tuto kulturu prožít a pochopit zevnitř.

Diskuze: Paulo Freire a pedagogika svobody

Analýza románů *Torto Arado* a *O Avesso da Pele* nás přivádí k zásadní pedagogické otázce: Jaká je role literatury ve vzdělávacím procesu, který usiluje o demokratizaci a sociální spravedlnost? Odpověď nalzáme v díle Paula Freireho, konkrétně v jeho konceptu vztahu mezi „čtením slova“ a „čtením světa“.

Freire (1989) ve své stěžejní práci *A importância do ato de ler* (Význam aktu čtení) formuluje tezi, že „čtení světa předchází čtení slova“ (Freire, 1989, s. 9). To znamená, že gramotnost není jen technickou dovedností dekódování znaků, ale schopností interpretovat sociální realitu, v níž žijeme. Z tohoto pohledu nelze zkoumané romány chápat jen jako beletrii určenou k estetické kontemplaci. Čistý příběh Bibiany a Belonísie v *Torto Arado* nebo tragédii Pedra v *O Avesso da Pele* znamená učit se číst sociální realitu Brazílie. Znamená to rozumět mechanismům, které historicky formovaly držbu půdy, a strukturám, které legitimizují násilí vůči černošskému tělu. Literatura se zde stává nástrojem kognitivního mapování světa, který byl studentům často předkládán ve zkreslené, eurocentrické podobě.

Samotná přítomnost těchto knih v kurikulu však nestačí. Jak upozorňuje bell hooks (1994) ve své knize *Teaching to Transgress* (Učit se překračovat hranice), vzdělávání jako „praxe svobody“ (hooks, 1994, s. 13) vyžaduje víc než jen inkluzi obsahu. Kritizuje přístup, který pouze „přidává barvu“ do stávajících osnov, aniž by změnil způsob výuky. Skutečnost, že brazilský stát skrze program PNLD zakoupil a distribuoval miliony výtisků afro-brazilské literatury, je nezbytným prvním krokem, ale sama o sobě nezaručuje změnu. Pokud budou tyto knihy vyučovány tradičním, ne-kritickým způsobem, jejich podvratný potenciál může být neutralizován.

Aby literatura fungovala jako nástroj svobody, musí být vyučována kriticky – musí se stát předmětem dialogu, který zpochybňuje hierarchie a nutí studenty i učitele reflektovat vlastní pozici ve společnosti. hooks (1994) zdůrazňuje, že taková výuka je často nepohodlná, protože narušuje „bezpečí“ tradiční třídy a otevírá bolestivá témata rasismu a privilegií.

Právě v tomto bodě narážíme na příčinu odporu, který tyto knihy vyvolávají. Cenzurní zásahy proti románu *O Averso da Pele*, k nimž došlo v roce 2024 (Almeida, 2024), nelze vnímat jako náhodné administrativní kroky nebo starost o „morálku mládeže“ kvůli explicitnímu jazyku. Jde o symptomatickou reakci konzervativního systému na ohrožení. Systém rozpoznává, že tyto knihy mají moc měnit myšlení. Mají moc transformovat *objekty* vzdělávání (poslušné studenty) v *subjekty* historie (kritické občany).

Pokud literatura, jak tvrdí Candido (2011), utváří naši schopnost empatie a chápání světa, pak afro-brazilská literatura utváří schopnost vidět nespravedlnost. Snaha ji zakázat nebo vytěsnit je tedy ve své podstatě snahou zabránit *conscientização* – procesu uvědomění, který je prvním krokem k sociální změně. Vyučování těchto románů je tak v současné Brazílii aktem politickým, aktem odvahy, který testuje hranice toho, co škola jako instituce unese.

Závěr

Předložená studie se pokusila analyzovat roli současné afro-brazilské prózy v kontextu školního vzdělávání, přičemž se zaměřila na romány *Torto Arado* a *O Averso da Pele*. Naším cílem bylo ukázat, že tato díla vstupují do kurikula nikoli jako pasivní objekty četby, ale jako aktivní činitelé při konstrukci kulturní identity a historické paměti.

Z provedené analýzy vyplývá, že oba romány fungují jako efektivní kontra-narativy, které narušují hegemonní diskurz „rasové demokracie“. Místo představy harmonického soužití předkládají zkušenost nerovnosti a institucionálního násilí. Itamar Vieira Junior a Jeferson Tenório však nabízejí studentům jazyk a imaginaci nezbytnou nejen k pochopení těchto struktur, ale i k vnímání afro-brazilské existence jako prostoru kulturní kontinuity, afektivity a rezistence. Tím naplňují ducha zákona 10.639/03, neboť vracejí afro-brazilskému subjektu jeho dějinnou agendu a lidskou důstojnost.

Odpověď na otázku, zda může afro-brazilská literatura transformovat vzdělávání, je však podmíněná. Zařazení obou románů mezi schválené tituly PNLD 2021 sice potvrzuje jejich institucionální legitimitu (Brasil, 2022, s. 3), avšak analýza kontextu ukazuje, že samotná fyzická přítomnost knih není dostačující. Afro-brazilská literatura má potenciál podporovat kritické vědomí (*conscientização*), ale pouze tehdy, je-li chápána jako nástroj epistemické změny a čtena dialogicky v souvislosti s mocenskými strukturami. Pokud by byla vyučována bez této kritické reflexe, hrozí, že bude institucionálně neutralizována a redukována na pouhý „multikulturní doplněk“ kánonu.

Vrátíme-li se k úvodní myšlence Paula Freireho, že vzdělávání je aktem odvahy (Freire, 1999, s. 97), pak práce s těmito texty představuje v současné Brazílii jednu z nejvyšších forem této odvahy. Cenzurní tlaky nám připomínají, že literární výuka je politicky exponovaná, neboť rozhoduje o tom, jaké zkušenosti mají být ve škole čitelné a jaké mají zůstat potlačené. V době polarizace proto není zařazení děl jako *O Avesso da Pele* do výuky jen pedagogickou volbou, ale etickým imperativem. Je to rozhodnutí neustupovat a trvat na tom, že škola musí být prostorem pravdy, jakkoli může být tato pravda o vlastní společnosti bolestivá.

Antonio Candido nám připomíná, že literatura je základní lidské právo. Zajistit ve školách prostor pro díla, která kriticky zkoumají společnost a nespravedlnost, tak není jen službou jedné skupině, ale nezbytnou cestou k humanizaci všech studentů a k naplnění jejich práva na plnohodnotný život.

Bibliografie

- Almeida, D. (2024). *Livro O Avesso da Pele volta a ser alvo de censura; agora no Paraná* [online]. 06.03.2024. [cit. 12.12.2025]. Dostupné z: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/livro-o-avesso-da-pele-volta-ser-alvo-de-censura-agora-no-parana>
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* [online]. 1993, vol. 95, no. 2, s. 222-241. [cit. 04.01.2026]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/016146819309500206>
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003* [online]. Brasília: Presidência da República, 2003. [cit. 10.01.2026]. Dostupné z: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. In: Candido, A. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011, s. 169-191. ISBN 978-85-88062-95-7.
- Cenedezi, M. L. (2025). *Contranarrativas na literatura brasileira contemporânea* [online]. São Paulo: UNESP, 2025. [cit. 27.01.2026]. Dostupné z: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/fcc87579-81f3-402a-bb44-7115f75d6234/download>
- Dalcastagnè, R. (2012). Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines* [online]. 2012, no. 2, s. 13-18. [cit. 04.01.2026]. Dostupné z: <https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>
- Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. (2017). *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)* [online]. Brasília: Presidência da República, 2017. [cit. 20.01.2026]. Dostupné z: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm

- Edital PNLD 2021 (ensino médio). (2021). *Edital de Convocação nº 03/2019 – CGPLI – PNLD 2021 (consolidado)* [online]. Brasília: FNDE, 2021. [cit. 27.01.2026]. Dostupné z: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf
- Fanon, F. (2008). *Black Skin, White Masks*. Trans. R. Philcox. New York: Grove Press, 2008, 206 s. ISBN 978-0-8021-4300-6.
- FNDE. (2022). *Guia PNLD Literário 2021 – Ensino Médio (orientações para escolha)* [online]. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2022. [cit. 27.12.2025]. Dostupné z: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/informes-pnld/2022/34.2022GuiaPNLDLiterario2021EnsinoMedio.pdf>
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989, 88 s. ISBN 85-249-0051-6.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, 158 s. ISBN 85-219-0348-4.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017, 160 s. ISBN 978-85-326-5590-7.
- Gonzalez, L. (2024). The cultural-political category of Amefricanity. Transl. by Livia de Souza Lima. *Alternautas* [online]. 2024, vol. 11, no. 2, s. 81-91. [cit. 19.12.2026]. Dostupné z: <https://doi.org/10.31273/4efczn62> (Původní vydání: *A categoria politico-cultural de amefricanidade*, 1988).
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In: Rutherford, J. (ed.). *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, s. 222-237. ISBN 978-0-85315-720-5.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In: Hall, S. (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997, s. 13-74. ISBN 978-0-7619-5432-3.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* [online]. New York: Routledge, 1994, 216 s. [cit. 04.01.2026]. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- INCRA. (2017). *Perguntas e respostas: Comunidades quilombolas* [online]. Brasília: INCRA, 2017. [cit. 20.01.2026]. Dostupné z: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf
- Prêmio Jabuti. (2020). *Premiados 2020 – Romance Literário: Torto arado (Itamar Vieira Junior)* [online]. 2020. [cit. 27.01.2026]. Dostupné z: <https://www.premiojabuti.com.br/jabuti/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2020>

- Prêmio Jabuti. (2021). *Premiados 2021 – Romance Literário: O avesso da pele (Jeferson Tenório)* [online]. 2021. [cit. 27.01.2026]. Dostupné z: <https://www.premiojabuti.com.br/jabuti/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2021>
- Silva, E. da a Alves, J. B. (2024). O avesso da pele: o pacto da branquitude e a censura como estratégia de silenciamento e manutenção de poder. *CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais* [online]. 2024, vol. 2, no. 33, s. 70-89. [cit. 20.01.2026]. Dostupné z: <https://doi.org/10.46906/caos.n33.70667.p70-89>
- Tenório, J. (2020). *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020, 192 s. ISBN 978-85-3593-339-0.
- Vieira Junior, I. (2019). *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019, 264 s. ISBN 978-65-8030-931-3.

Mgr. Kristina Chalupná Jínová
Ústav románských jazyků a literatur
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta
Gorkého 57/7, 602 00 Brno, Česká republika
jinoва.kristina@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.97-105>

Inovácie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov

Innovations in Pre-Service Teacher Education

Martina Masáriková, Beáta Mačová

Abstract

The teaching practice constitutes an inseparable component and also a key determinant in relation to the trend of professionalization and the overall quality of preparation of teacher to be. Not just thanks to teaching practice are the future teachers preparing professionally and methodically but they are acquiring necessary pedagogical skills in the controlled pedagogical reality. It is common in the practice that many student of teaching (profession) due to the lack of interest, underestimation, fear or other reasons, do not approach to the implementation of teaching practice responsibly and honestly. From this point of view, an innovative model of teaching practice was designed with the aim to improve the quality of preparation of future teachers simultaneously and equip them with pedagogical skills that are going to be necessary for fulfilling the increasing demands of their future profession. At the same time, the presented study highlights the need to implement the innovative models of teaching practice, because of the reason that the innovative tendencies cannot be overestimated for increase in efficiency of professional education of the future teachers in today's knowledge-based society.

Keywords: Innovative forms of pedagogical practice. Undergraduate training. Models of pedagogical practice.

Úvod

Problematika pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov je stále aktuálne diskutovanou témou u širokej odbornej verejnosti, ktorá neustále hľadá optimálne modely pedagogických praxí, resp. sa objavujú názory na potrebu konštruovať inovatívne modely pedagogických praxí v kontexte transdisciplinárnej prípravy a jej kvality.

Prioritne sa stala aj súčasťou kurikulárnej reformy, ktorej zámerom je popri inovácii školského vzdelávania zintenzívniť aj kvalitu pregraduálneho vzdelávania a nevyhnutných profesijných kompetencií na výkon danej profesie. Reformy vzdelávania a odbornej prípravy predstavujú zásadné stratégie zmien, ktoré musia byť vytvorené v spolupráci s rôznymi politickými a odbornými aktérmi. Zároveň tieto reformy musia byť sprevádzané kvalitnou pregraduálnou

prípravou a zrevidovaným kurikulumom, čím sa vytvorí predpoklad pre zvýšenie efektivity vzdelávacieho systému a modernizáciu profesie učiteľa.

Profesionalizácia učiteľského povolania tvorí dôležitú ideu gradačnej premeny aj v programovom vyhlásení SR na roky 2023 – 2027, ktorá sa bude realizovať prostredníctvom Programu Slovensko schváleného Európskou komisiou 22. novembra 2022. Primárnym cieľom je okrem aktualizácie obsahu výchovy a vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania vytvoriť nový štátny vzdelávací program pre stredné školy a podporiť kvalitu a atraktivnosť pregraduálnej prípravy učiteľov, pretože súčasná pregraduálna príprava sa stále opiera o tradičný model pedagogickej praxe. Medzi doplnkové stratégie uvedeného dokumentu patrí aj zvýšenie atraktivity učiteľského povolania, s cieľom pozdvihnúť jeho prestíž a zvýšiť celospoločenský kredit učiteľov, napríklad zvýšením štandardov prípravy a vzdelávania budúcich pedagógov, zlepšením systému celoživotného vzdelávania, zvýšením platového ohodnotenia učiteľov a v neposlednom rade zmenou zaužívanej odbornej praxe (MIRRaI SR, 2024).

Zmena paradigmy v systéme pregraduálnej prípravy je zároveň aj hlavnou ideou gradačnej premeny školstva, ktorá je zakomponovaná aj v Pláne obnovy SR, ktorý bol prijatý v roku 2021 a aktualizovaný v rokoch 2022 – 2023. V oblasti vzdelávania sa v Pláne obnovy nachádzajú tri kľúčové komponenty a jedným z dôležitých komponentov, konkrétne v Komponente 7 – Vzdelávanie pre 21. storočie, je podporiť profesionalizáciu učiteľského povolania systémovou zmenou, ktorá by mala nastať aj v samotnej pregraduálnej príprave vytvorením adekvátnych podmienok prepájania teórie s praxou, systematizáciou najnovších poznatkov z jednotlivých oblastí odboru v didaktickej rovine, adaptáciou na nové obsahy a formy výučby, ako aj zvýšením motivácie k ďalšiemu celoživotnému profesijnému rozvoju (Plán obnovy SR, 2021).

Aktuálne prebiehajúce reformy v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy na Slovensku, ktoré sa týkajú modernizácie, diverzifikácie a zvyšovania kvality vzdelávacích programov, sú súčasťou aj Implementačného plánu Národného programu pre rozvoj výchovy a vzdelávania – Strategický politický rámec pre systém vzdelávania a odbornej prípravy na všetkých stupňoch pre roky 2024 – 2026.

Víziou tohto dokumentu je prilákať do učiteľského povolania nových tvorivých budúcich učiteľov, a tým predísť kritickému nedostatku pedagógov, ktorý je aktuálnym problémom v slovenskom školstve, najmä v regionálnych školách (MŠVVaM SR, 2023). Prebiehajúce reformy vytvárajú komplexný rámec na podporu kvalitného a modernizovaného vzdelávacieho systému, ktorý sa snaží reagovať na súčasné výzvy a potreby trhu práce.

Z aspektu pedagogickej praxe to znamená nielen podporiť kvalitu vzdelávania, ale aj inováciu v pedagogických metódach a zlepšenie kompatibility vzdelávacích systémov v rámci krajiny aj v medzinárodnom kontexte.

Inovatívne formy a modely pedagogických praxí ako súčasť skvalitnenia pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov

V pregraduálnej príprave sú práve inovačné tendencie nesmierne dôležité pre zefektívnenie pedagogických činností v pedagogickej realite, pretože vytvárajú adekvátne a väčšie predpoklady pre využitie inovatívnych stratégií priamo v pedagogickej praxi. Etablovanie inovatívneho vyučovania umožní budúcim učiteľom si nielen inovatívne stratégie teoreticky osvojiť, ale si ich aj overiť v rôznych modelových situáciách a následne prakticky aplikovať v reálnej pedagogickej realite pod dohľadom cvičného pedagóga (Masáriková, 2025).

Nakoľko sa snažíme nájsť kontinuum príležitostí profesijného vzdelávania budúcich učiteľov a prispôsobiť pregraduálnu prípravu v podmienkach stredných odborných škôl pedagogického zamerania ako potencionálny priestor pre aktívnejšie využívanie inovácií priamo v reálnej praxi, ako inovatívny návrh modelu realizovania pedagogickej praxe sme vytvorili a následne zrealizovali odborné online workshopy, ktoré by umožnili našim účastníkom postupnú gradáciu rozvoja ich profesijných kompetencií, proporcionalitu teoretických poznatkov s praktickou zložkou zo strany fundovaných odborníkov z praxe. Pri koncipovaní odborných workshopov sme sa pridržiavali základnej idey, ktorou bola individualizácia procesu postupného „stávania sa učiteľom“ cez aktívne konštruovanie a osvojovanie si učiteľskej profesie na základe subjektívnych skúseností lektorov/pedagógov, ktorí cez vlastnú praktickú životnú skúsenosť integrovali, prehĺbili a prepojili teóriu s praxou, čím zároveň prispeli k rozvoju profesijnej identity budúceho učiteľa.

V kontexte využitia mikrovyučovania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov sme vytvorili prehľad vyexportovaných videozáznamov z predmetných online workshopov. Videokážky sme zvolili zámerne, pretože okrem zatraktívnenia a zinteraktívnenia pregraduálnej prípravy sú veľkým prínosom, nakoľko dokážu reflektovať rôzne modelové situácie a sprostredkovať presný postup vo veľmi autentickej podobe.

Táto batéria v podobe prehľadných videozáznamov umožňuje nielen pedagógom odborných predmetov, ale aj samotným žiakom opakovane sa vracieť k detailnej analýze určitej sekvencie a zhodnotiť samotný výkon žiaka z odborno-metodickej stránky, a tým poukázať nielen na pozitíva a negatíva, ale aj na možnosti zlepšenia ďalšieho plánovaného mikrovýstupu.

Vytvorený prehľad zároveň ponúka študijný priestor na osvojovanie si rolí, stratégií a metód, ktoré umožňujú žiakom ich postupné „sebakonštruovanie“ vlastnej profesijnej identity v kontexte pregraduálnej prípravy. Okrem nášho zdroja v podobe vyexportovaných linkov videonahrávok v plnej miere sme využívali aj publikáciu, v ktorej autori Gabrhelová, Geršicová, Kostelný, Mačová a Masáriková (2025) ponúkajú 22 videozáznamov, ktoré v sebe reflektujú aj rôzne inovatívne vyučovacie stratégie a zároveň táto databáza obsahuje aj menej kreatívne etablovanie metód do vyučovacieho procesu, čo

umožnilo budúcim učiteľom identifikovať a objektívne zhodnotiť metodickú stránku, následne mali možnosť modifikovať iný spôsob, ktorý by bol kreatívnejší.

Vzhľadom k experimentálnej podobe verifikovania nového modelu pedagogickej praxe náš výskumný súbor bol nehomogénny, resp. bol tvorený dvomi podskupinami. Prvou skupinou boli študenti dennej a externej formy štúdia študijného odboru Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo a druhou skupinou boli cviční pedagógovia, ktorí odborne viedli budúcich učiteľov na predmetnej pedagogickej praxi. Komplexne sa zapojilo 10 cvičných pedagógov. Experimentálne overovania prebiehalo v období november 2024 – december 2025.

Na základe kvalitatívneho dokazovania pomocou obsahovej analýzy u zapojených cvičných pedagógov sme hľadali spoločné i odlišné atribúty vo forme extrahovania kódov obsahu výpovedí. Identifikované prvky sme tematicky zaradili do vytvorených kategórií použitých aj pri pred teste, čím sme zabezpečili konzistentnosť, logickú kontinuitu a možnosť triangulácie, čo zvýšilo vnútornú validitu výskumu.

Obsahová analýza v pred teste	nedostatočná odborná pripravenosť – viac sa zameriavajú na tému, ako na vymedzený výkonový štandard
	neschopnosť aplikovať vedomosti z iných vied
	neefektívnosť pri usporiadaní denných činností, aby bola zachovaná psychohygienu detí
	nereflektovanie jednotlivých adaptačných úrovní výkonového štandardu v rámci plánovania vzdelávacej aktivity
	didaktická nepripravenosť v kontexte etablovania inovatívnych metód
	snahu prijať a akceptovať kritiku na zrealizované výstupy bez väčších problémov vidia cviční učitelia ako pozitívum v rozvíjaní profesijných kompetencií budúcich učiteľov

Schéma 1: Obsahová analýza vo forme extrahovania kódov v pred teste
Zdroj: vlastný výskum

Významná časť odpovedí cvičných pedagógov v pred teste poukázala na slabú odbornosť a nízku úroveň metakognitívnych schopností, najmä v oblasti didaktického transferu, resp. schopnosti transformovať teoretické poznatky do reálneho pedagogického prostredia. Nedostatočné kurikulárne prepojenie a nepochopenie cieľovej štruktúry kurikula spôsobilo neadekvátne

projektovanie cieľov vzdelávacieho procesu, kde namiesto stanovených výkonových štandardov sa skôr zamerali na samotný obsah, tému.

Z hľadiska interpretácie pred testu považujeme za dôležité poukázať aj na neschopnosť interdisciplinárneho prepojenia vedomostí aj z iných vied, napr. psychológie pri riešení detských konfliktov, nedostatočné rešpektovanie psychohygienických zásad v kontexte neefektívneho zabezpečenia zmysluplných denných činností usporiadaných tak, aby bola dodržaná psychohygiena detí a žiakov. Z hľadiska ďalšieho kritéria bolo zistenie, či dokážu implementovať inovatívne metódy do vzdelávacej štruktúry daných aktivít. Z odpovedí je zrejmé, že budúci učitelia sa skôr opierali o tradičné vyučovacie metódy, aj keď bola snaha o aplikáciu inovatívnych metód, sklzli opäť k tradičným metódam, ktoré mali uvedené vo svojej metodologickej príprave, ktorej sa väčšinou striktnie pridržiavali. Toto poukazuje na kognitívnu disonanciu medzi tým, čo poznajú teoreticky, a tým, čo vedia uplatniť prakticky.

Domnievame sa, že to môže byť spôsobené aj nedomyšlenou operacionalizáciou didaktických kompetencií v rámci metodologickej prípravy, v nízkej sebadôvere meniť priebeh vyučovacej jednotky podľa potrieb detí a žiakov.

Osobitú kategóriu v tejto analýze tvoria kritické oblasti, ktorým je potrebné venovať náležitú pozornosť v rámci pregraduálnej prípravy. Z odpovedí vyplýva, že niektorí budúci učitelia všeobecne nechápu adaptačné úrovne výkonových štandardov, čo spôsobuje, že nedokážu rozvíjať samotné poznanie vo vyšších úrovniach, a tým rozvíjať aj samotné kľúčové kompetencie u detí predprimárneho vzdelávania.

Ďalšou zložkou, v ktorej nie sú dostatočne pripravení, sú aj vyučovacie metódy, resp. neefektívne využívanie inovatívnych prístupov, ktoré prebúdzajú u detí väčší záujem o dané vzdelávacie aktivity, zvyšujú participáciu na osvojovaní si nových vedomostí, pretože učiteľ v novom koncepte vzdelávania je v pozícii facilitátora.

Kritickou oblasťou sú aj kontextuálne zručnosti, resp. neschopnosť prispôbiť obsah a metódy konkrétnemu prostrediu a deťom. Významným kritériom je aj otázka týkajúca sa konštruktívneho hodnotenia zo strany cvičného pedagóga, ktorý poskytuje budúcemu učiteľovi spätný „feedback“, čo ho v konečnom dôsledku vie motivovať k dosiahnutiu lepších výstupov a školských výkonov v ďalšom procese vzdelávania. Bezprostredná spätná väzba podčiarkuje potrebu systematickej prípravy na výkon danej profesie, a to nielen v oblasti utvárania a rozvíjania didaktických zručností praktikantov, ale aj na základe špecifikácie jeho vyjadrenia v operacionalizovanej podobe, resp. vo forme očakávaného výkonu s určenou kvalitou.

Pre overenie metodiky „Nové modely realizácie pedagogickej praxe“ sme v rámci post testu zrealizovali aj kvalitatívnu časť práce prostredníctvom štruktúrovaného interview s cvičnými pedagógmi v zmluvných zariadeniach, ktorý prebiehal v období november 2025 – december 2025.

Obsahová analýza v post teste	po odbornodidaktickej stránke dostatočne pripravení, avšak stále veľkú úlohu zohrávajú ich osobnostné predpoklady
	vo veľkej miere využívanie inovatívnych metód a prístupov, ktoré dokážu modifikovať
	aplikovanie nápaditých a originálnych didaktických pomôcok pre zefektívnenie vzdelávacieho procesu
	pri plánovaní a organizovaní vzdelávacieho procesu sú viac žiaci pregraduálnej prípravy flexibilnejší
	vhodná a adekvátna komunikácia s prihliadnutím na vek detí, vysvetlenie slov, ktoré deti nepoznajú, prípadne zvolenie iných jednoduchších slov
	výrazne väčší záujem o priamu činnosť, prácu s deťmi
pripomienky zo strany cvičného pedagóga plne akceptovali	

Schéma 2: Obsahová analýza vo forme extrahovania kódov v post teste
Zdroj: vlastný výskum

Ako z obsahovej analýzy v rámci post testu deklarovanej v Schéme 2 vyplýva, etablovanie video microteachingu má výrazný vplyv nielen na celkovú odbornodidaktickú pripravenosť a rozvíjanie odborných spôsobilostí, ale aj zvýšenie metakognitívnych znalostí, praktických zručností nevyhnutných na výkon daného povolania. Metóda video microteachingu má výrazný transformačný potenciál v oblasti didaktickej reflexie a plánovania vzdelávacieho procesu, pretože neplní len funkciu spätnej väzby, ale stáva sa nástrojom formovania profesijného rozvoja budúceho učiteľa a jeho sebaregulácie. Z odpovedí cvičných pedagógov v post teste vyplynulo, že budúci učitelia oboch skupín vo väčšej miere disponujú rozsiahlejšími teoretickými poznatkami z predmetnej oblasti, ktoré zároveň dokážu vhodným spôsobom prepojiť do praktickej roviny.

Zvýšená schopnosť plánovať výchovno-vzdelávací proces s akcentom na vekové osobitosti detí poukazuje na transfer teoretických poznatkov do praxe, čo je častým problémom v tradičnom modeli vedenia praxe. Zároveň výsledky reflektujú aj vysokú úroveň metakognitívnej integrácie u praktikantov, ktorí nielen vedia „čo“, ale aj vedia „ako a prečo“.

Cviční pedagógovia v realizovaných výstupoch zo strany praktikantov ocenili implementovanie inovatívnych metód, inšpiratívne nápady aj v kontexte aplikovania rôznych originálnych zhotovených didaktických pomôcok. Okrem uvedeného sa cviční pedagógovia zhodli v názore, že praktikanti sú flexibilnejší pri priamej činnosti s deťmi, dokážu pohotovejšie zareagovať na rôzne situácie, ktoré nastali počas priebehu vyučovacieho procesu. Sumarizovaním odpovedí cvičných pedagógov v post teste sme zistili, že budúci učitelia si dokážu efektívnejšie naplánovať vzdelávací proces s prihliadnutím na vekové osobitosti detí a žiakov. Z odpovedí cvičných pedagógov v post teste ďalej vyplynulo,

že isté zmeny nastali aj v úrovni komunikačných zručností, pretože celkovo komunikatívna kompetencia v rámci profesijnej prípravy budúcich učiteľov predstavuje dôležitú dimenziu v kontexte pedagogickej komunikácie.

Dané zistenia preukázali, že budúci učitelia disponujú kongruentnosťou medzi obsahom a formou výpovede, čo je dôležitý atribút pre porozumenie detí, resp. pre správne porozumenie informácií potrebujú deti kongruentné vystupovanie učiteľa – komunikátora. Z odpovedí cvičných pedagógov ďalej vyplynulo, že budúci učitelia preukázali využívajú pragmatické jazykové kompetencie, tzn. schopnosť „preložiť“ odborný jazyk do zrozumiteľného jazyka detí. Dokážu efektívnym spôsobom aplikovať komunikačné stratégie, v primeranej forme zadávať deťom slovné inštrukcie a v prípade zložitejších slovných spojení vedeli nájsť vhodný ekvivalent prostredníctvom jednoduchšieho slova, čím sa pre deti stali komunikačným partnerom, ktorý ich chápal, ale zároveň aj rozvíjal komunikačné zručnosti u detí.

V komplexnom šetrení obsahovej analýzy v rámci pred testu a post testu možno uviesť istý vnímateľný rozdiel v pozitívnom smere k realizovaným odborným workshopom, ktoré sa ukazujú ako kľúčové didaktické inovácie s potenciálom systémovej implementácie pre skvalitnenie a zlepšenie prepojenosti teoretických poznatkov s pedagogickou realitou. Domnievame sa, že k pozitívnym výsledkom v rámci post testu prispela aj analýza videozáznamov, kde budúci učitelia mali možnosť opakovane sa vracať k detailnej analýze určitej sekvencie a zhodnotiť indukzívne a participatívne koncipovanú výučbu. Pozorovanie videonahrávky so zameraním na organizačnú a metodickú variabilitu vyučovacieho procesu im poskytla aj možnosť identifikovať organizačné formy výučby, časové rozvrhnutie vyučovacej jednotky, efektívne využívanie vyučovacích metód a materiálnych didaktických prostriedkov vo výučbe. V neposlednom rade jednotlivé video ukážky umožnili analyzovať pedagogickú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom, čo v konečnom dôsledku prispelo k využívaniu rôznych komunikačných stratégií v reálnych výstupoch.

V kontexte odbornej a metodickej pripravenosti možno potvrdiť skutočnosť, že spomínané metódy, ako aplikovanie online interaktívnych workshopov a analýzy videonahrávok mikrovýstupov v rámci experimentálnej skupiny respondentov, sa javia ako vhodný a efektívny nástroj, ktorý má pozitívny trend pre pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov. Na základe zistení navrhujeme implementovať mikrovyučovanie do jednotlivých odborných predmetov, prostredníctvom ktorých budú mať budúci učitelia možnosť zapojiť sa do vyučovacieho procesu ešte pred samotnou oficiálnou pedagogickou praxou.

Okrem toho sú budúci učitelia istým spôsobom motivovaní a získavajú akýsi náznak vyučovacieho procesu ešte pred oficiálnym tréningovým obdobím, pretože teoretická a praktická zložka ich pregraduálnej prípravy nie sú striktné oddelené, ale naopak stávajú sa neoddeliteľnou súčasťou odborného vzdelávania ešte pred začiatkom realizovania pedagogickej praxe v zazmluvnených zariadeniach. V ďalšom štádiu odbornej prípravy navrhujeme zaraďovať do výučby odborných predmetov nielen online interaktívne workshopy, ale aj odborné semináre, ktoré predstavujú rámec interaktívnych a edukatívnych možností

so zreteľom na odbornú diskusiu, mindset, prepájanie praktických zručností s teoretickými vedomosťami, reflektovanie rôznych stratégií na zefektívnenie vyučovacieho procesu a pod. Zároveň séria odborných workshopov môže pomôcť budúcim učiteľom v rámci ich pregraduálnej prípravy zlepšiť ich pedagogické zručnosti, zvýšiť ich motiváciu k výkonu daného povolania.

Záver

Výzvou pre pregraduálnu prípravu novej generácie učiteľov je nielen vybaviť ich odbornou spôsobilosťou flexibilne vyhodnotiť, ale aj proporcionálne vyvažovať potreby a aktuálne možnosti účastníkov vzdelávania vytvorením takého učebného prostredia a podmienok na vzdelávanie, ktoré podporí ich individuálny potenciál. Všeobecne sme dospeli k záveru, že každý učiteľ 21. storočia by mal disponovať najdôležitejšou vlastnosťou, ktorou je vedieť naučiť sa reflektovať zmeny, ktoré prináša aktuálne aj kurikulárna reforma. Kľúčové je, aby tieto zmeny aj pochopili, osvojili si a začali ich aplikovať v pedagogickej realite, preto zastávame názor, že aj budúci učitelia by mali získať túto vlastnosť už počas pregraduálnej prípravy, kde získajú nielen potrebné odborné vedomosti, ale tvorivým a kritickým spôsobom dokážu reflektovať transformáciu školského systému. Inovatívne formy v pregraduálnej príprave ponúkajú možnosť vytvoriť adekvátne prostredie na efektívny a inšpiratívny spôsob výučby v modernej spoločnosti, a tým pripraviť budúcich učiteľov, ktorí budú nielen inovatívni a aktívni, ale aj schopní viesť výchovno-vzdelávací proces s ohľadom na potreby detí a žiakov 21. storočia, a to bez ohľadu na to, aký predmet vyučujú.

Bibliografia

- Gabrhelová, G., Geršicová, Z., Kostelný, M., Mačová, B., Masáriková, M. (2025). *Mikrovyučovanie a videotrénings v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025, 141 s. ISBN 978-80-8222-065-3.
- Masáriková, M. (2025). *Inovácie pedagogických praxí študentov učiteľstva ako súčasť odborovej didaktiky*. Dizertačná práca. Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom.
- Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR. (2024). *Program Slovensko 2021 – 2027*. [online]. [cit. 2025-12-11]. Dostupné na internete: <https://mirri.gov.sk/sekcie/program-slovensko-2021-2027/>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. (2023). *Implementačný plán NPRVV Strategický politický rámec pre systém vzdelávania a odbornej prípravy na všetkých stupňoch pre roky (2024 – 2026)*. [online]. [cit. 2025-12-11]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/e02/28780.52ec53.pdf>

Plán obnovy SR. (2021). *Plán obnovy – cestovná mapa k lepšiemu Slovensku*.
[online]. [cit. 2025-12-11]. Dostupné na internete:
<https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1019/kompletny-plan-obnovy.pdf>

PaedDr. Martina Masáriková, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
masarikova@dti.sk

Mgr. Beáta Mačová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
macova@dti.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.106-114>

Fragment, fragmentárnosť a dekonštrukcia – od parciálnych komponentov k novej kompozícii

Fragment, Fragmentariness and Deconstruction – From Partial Components to a New Composition

Patricia Biarincová

Abstract

The paper focuses on the theoretical definition and empirical investigation of the phenomenon of the fragment, fragmentariness, and deconstruction through the artistic media of collage and photomontage. The text delineates the possibilities of media experimentation carried out with students from the Department of Art Education at the Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok.

Keywords: Fragments. Fragmentation. Deconstruction. Collage. Photomontage.

Úvod

V diskurze výtvarného umenia a estetiky predstavuje fragment esenciálnu kategóriu, prostredníctvom ktorej vnímame vzťah medzi parciálnou zložkou a ideovým či materiálnym celkom diela. V intenciách umeleckej recepcie môžu fragmenty prezentovať vizuálne situácie, momenty či parciálne fázy tvorivého procesu alebo vizuálnej komunikácie. Možno ich definovať aj ako autonómne naratívne a formálne časti, ktoré reflektujú kvalitatívne, štylistické či ideové premeny v tvorbe autora a v jeho chápaní temporality. Fragmenty môžeme kategorizovať aj ako fyzické (obrazový priestor, doslovný námet, konkrétny objekt/predmet, artefakt, zážitok) alebo metaforické (zobrazujúce fragmenty pamäte, emócií alebo symbolické pozostatky v podvedomí). Fragment, fragmentácia a dekonštrukcia nepredstavujú iba formálne operácie s materiálom či vizuálnym priestorom, v našom ponímaní sa transformujú na nástroje prostredníctvom ktorých je možné podporovať analytické, syntetické a tvorivé myslenie – fragment sa stáva východiskovým bodom pre novovznikajúcu otvorenú kompozíciu.

Fragment, fragmentárnosť a dekonštrukcia v umení

Fenomén fragmentu, fragmentárnosti a fragmentácie nachádzame v spojitosti s umeleckými stratégiami, s rôznymi formami a prejavmi vo výtvarnom umení. Formu fragmentárneho akumulovania nachádzame v médiách

koláž, asambláž, environment, fotomontáž, inštalácia, junk art a v ďalších iných výtvarných formách, ktoré sa začali objavovať vo výtvarnej tvorbe začiatkom 20. storočia a pretrvávajú v rôznych formách, médiách do súčasnosti. V umení 20. storočia nadobudla metóda spájania fragmentov do nových celkov značný význam. Kubisti v rámci vytvárania svojich artefaktov prostredníctvom zoskupenia fragmentov pracovali spôsobom usporiadania fragmentov z rôznych uhlov pohľadov do súboru/artefaktu. Na synkretickej juxtapozícii rôznych druhov fragmentov je založená futuristická a dadaistická experimentálna poézia. Surrealisti akumulovali vo svojich dielach rôzne nekompatibilné fragmenty použitím metódy náhody či automatizmu. Dadaisti v 20. rokoch 20. stor. metódou spájania fragmentov vytvárali objekty tróvové formy „merzbild“ a „merzbau“. „Merzbild“ mal podobu asamblážového reliéfu tvoreného z rôznych nájdených banálnych materiálov (fragmentov plagátov, cestovných lístkov, výstrižkov z časopisov, drevka, drôty atď.) „merzbau“ bol už environmentálnou akumuláciou rôzneho odpadového materiálu v interiéroch budov (Geržová, 1999; Kubička, Zelinger, 2004; Štofko, 2007).

Dekonštrukcia je formálna umelecká metóda, ktorú začali ako prví vo svojej tvorbe uplatňovať kubisti. Kubisti dekonštrukciu aplikovali spôsobom synkretickej vizualizácie, teda zobrazovania z viacerých uhlov pohľadov naraz. Vznikali diela v ktorých boli usporiadané časovo-priestorové roviny zobrazovaného námetu. V analytickom kubizme znázornený námet redukovali tvarovo, farebne fragmentarizovali a atomizovali zároveň, reštrukturalizovali do nového synkretického celku (Štofko, 2007).

V kontexte fragmentu, fragmentárnosti a dekonštrukcie je nutné spomenúť umelca Otisa Lauberta „zberateľa a lovca“, ktorý patrí k najoriginálnejším postavám súčasného slovenského umenia. Laubert je tvorcom mnohých koláží, asambláží, objektov a inštalácií z nájdených predmetov, z ktorých vytvára diela novej asociatívnej významovosti a básnickej obraznosti (Bergerová, 2024). Jeho tvorba je založená na systematickom spôsobe zbierania reálnych predmetov/fragmentov, ktoré recykluje, kumuluje, kombinuje, spája do zostáv spôsobom dekonštrukcie. Laubertova tvorba je predovšetkým výsledkom pôvodného interpretačného aktu videnia a „stvorenia“, ktorým posúva zdanlivo banálne a nepoužiteľné fragmenty reality do sveta umenia s evidentnou inšpiráciou duchampovským dadaistickým gestom (Čarný, 2020).

Fragmentárnosť sa objavuje aj v postmodernej spoločnosti, kde život človeka je prevažne zložený z rôznych fragmentárnych informácií. V dnešnej dobe sa výrazne narušila celistvosť plynutia života človeka, čo spôsobuje sčasti aj jeho dezorientáciu na základe množstva fragmentov informácií. Umenie teda reflektuje tento stav ľudskej mysle. Pri tomto spôsobe života sa stierajú rozdiely medzi vecnou a umeleckou informáciou, teda medzi umením a neumením, či celou mimoumeleckou sférou, kde patrí bežná realita ľudskeho bytia (Gero, 2004).

Fragment a jeho kvality, ako aj proces fragmentácie sám o sebe nabera väčšiu viacvrstvosť, ak sa na celý tento proces pozeráme cez paradigmatické vzťahy a činy, ktoré sú zámerné, alebo na druhej strane úplne náhodné. Efekt fragmentárnosti v umení môžeme uchopiť ako:

- subjektivitu vnímania – každý divák si skladá svoj vlastný význam,

- odraz moderného sveta – chaos, neúplnosť a strata jednotnej perspektívy,
- otvorenosť a interaktivitu – diela umožňujú rôzne interpretácie,
- môže symbolizovať traumu alebo stratu – rozbitie formy často odráža vnútorné stavy autora.

Fragmentárnosť v umení nie je len estetickou voľbou, ale aj filozofickým vyjadrením. Umožňuje umelcom pracovať s neúplnosťou ako súčasťou tvorby a divákovi ponúka možnosť interpretovať dielo na základe vlastných skúseností. Na fragment a fragmentárnosť môžeme nazeráť aj z uhla tvorby, ktorá naznačuje rôzne vzťahové súvislosti ako napríklad prežívanie, emocionalitu, percipovanie situácií v živote ktoré sú transformované do výtvarného produktu/artefaktu. O fragmentárnosti uvažujeme aj v súvislosti jedinca/aktéra/tvorcu, ako autora s ďalšími účastníkmi/tvorcami, ktorí participujú pri tvorbe vzniknutých produktov z výtvarných činností/aktivít, ktoré vytvárajú novovzniknutý celok. Tvorí nový artefakt, ktorý nesie vo svojom obsahu fragmenty zo starých, iných alebo súčasných diel. Fragmenty sa tak redefinujú v novom usporiadaní, stávajú sa ich súčasťou ale nesú už iný obsah ako pôvodne mali.

V súčasnosti umenie pracuje s fragmentami:

- rôznych predmetov,
- výsekov reality, časťami iných diel,
- prípadne diel z oblasti neumenia.

Fragmentarizácia je formálna umelecká metóda, ktorá prostredníctvom deštrukcie a atomizácie delí nejaký kontinuálny celok na fragmenty (Gero, 2004). Základná výtvarná technika/stratégia, ktorá využíva fragmenty rôznych vecí a predmetov v umeleckom diele je koláž. Médium koláže je z hľadiska výtvarného umenia spojená s fragmentarizáciou. Pracuje s princípom chaotického alebo systematického lepenia väčšinou papierových fragmentov. Táto technika je vytváraná metódou dekonštrukcie, ktorá je založená na princípe deštruovania prvotného celku na fragmenty a to tvarovou deformáciou, delením, trhaním, strihaním, rezaním na malé segmenty a následnou reštrukturalizáciou a novým usporiadaním fragmentov do nového celku/artefaktu. Z princípu koláže vznikli ďalšie plošné a priestorové médiá, ktoré pracujú na princípe deštrukcie a následnej reštrukturalizácie materiálu (Biarincová, 2024).

Okrem koláže s fragmentom pracujú aj odvodené médiá napr. asambláž, dekoláž, fotomontáž, materiállová montáž, chiazmáž, muchláž, roláž, proláž, frotáž, froasáž, objekt trové, akumulácia, obraz pasca, kombinovaný obraz, fotomontáž, filmová montáž a ďalšie iné prístupy, médiá a techniky vo výtvarnom umení (Geržová, 1999; Štofko, 2007).

Ako prví fragmentárnosť začali do svojej tvorby aplikovať kubisti, Pablo Picasso a Georges Braque. Vo svojich kompozíciách na obrazoch uplatňovali techniku papierovej koláže, ktorá priniesla do maľby novú haptickú kvalitu a ďalšie rôzne kontextové odkazy a významy. Médium koláže vo svojej tvorbe používali surrealisti, dadaistickí a futuristickí autori vo svojej experimentálnej poézii.

Významným predstaviteľom literárnej koláže/proláže bol Jiří Kolář, umelec, básnik, dramatik, prekladateľ a výtvarník. Pracoval s modifikáciami koláže, pri ktorých sa neuspokojil s univerzálnym názvom „koláž“, preto každá výtvarná variácia dostala svoje vlastné pomenovanie a definíciu. Jiří Kolář vytvoril chiasmáže, roláže, proláže, konfrontáže, chiasmážové objekty, stratifie, muchláže (Šrámek, 2018).

Médiom koláž si počas 20. storočia našla tvorcov/umelcov ktorí prostredníctvom nej vytvárali rôzne plošné a plastické artefakty nevynímajúc umelcov videoumenia a multimediálneho umenia. V súčasnej dobe toto médium je naďalej aplikované/používané či v klasickej alebo modifikovanej podobe.

Fotografia ako fragment zachytený v čase

Fotografiu môžeme vnímať ako kúsok, fragment času, reality ktorý chceme mať zaznamenaný inak než len v našej pamäti. Médium fotografia môžeme považovať za fragment okamihu, fragment udalosti alebo situácie (Kováčová a kolektív, 2024), zápis časového úseku, deja, akcie či myšlienky. Okrem zápisu je to médiu slúžiace na dorozumievanie, komunikovanie, dokumentovanie, zaznamenávanie a šírenie informácii (Biarincová, 2023). Výberom správnej chvíle, ktorá je spojená s percipovaním, emóciami a cítením je možné vytvárať práve fotografiu, ktorá bude spĺňať podmienky „fotografie okamihu/fragmentu v čase“.

Toto médium sa stáva, čím ďalej viac populárne a vo veľkej miere využívané aj v rámci internetovej/virtuálnej komunikácie. Fotografia sa v dnešnej dobe dostala do pozície veľmi dostupného dorozumievacieho prostriedku a nie len záznamového, dokumentačného, ako sme ho vnímali v minulosti. Môžeme povedať, že aj absolútne jednoduchá, amatérska fotografia sa môže vo svojej podstate zmeniť z osobnej, citovej, spomienkovej zbierky na vizuálny artefakt.

Mnoho ľudí berie čas spojený s fotografiou len ako podobu dĺžky vytvorenia fotografie. Vytvorenie fotografie si vyžaduje svoju prípravu, rovnako aj čas strávený prácou s fotoaparátom, avšak fotografia nie je len o čase, ktorý je potrebný na jej vytvorenie, ale v prvom rade ide o fragment času, ktorý daná snímka zachytáva. Fotografia je v tomto zmysle prostriedok, ktorý umožňuje pozorovateľovi/tvorcovi zaznamenať jeho fragmentárny pohľad v čase a priestore (Alves de Olivera, 2016). Výberom konkrétneho záberu a momentu môžu tvorcovia doslova riadiť charakter svojich snímok (Kislinger, Kotrschal, 2021), respektíve výber detailu alebo fragmentu. Pri tvorbe záberu je rovnako dôležité svetlo, ktoré je potrebné na vnímanie farieb. Farby vo fotografii spolu s exponovanými okamihmi tvoria podstatný element zobrazenia/zachytenia momentu či fragmentu videneho obrazu. Pre fotografa sa stávajú nástrojmi symbolického vyjadrenia. Farby pomáhajú zachytiť nielen vizuálnu, efemérnu stránku zlomového momentu, ale aj jeho emocionálnu hĺbku, symboliku a metaforickosť, čo umožňuje napríklad vytvoriť silný a osobitý záznam udalosti.

Medzi výrazové techniky spájané s fotografiou, fragmentáciou a rekonštrukciou zaradujeme aj fotomontáž. Fotomontáž umožňuje pracovať s fragmentami/časťami obrazov, symbolov, výrezov z fotografií a následne ich poskladať v novom význame.

Experimentovanie s fragmentami, dekonštrukcia – koláž a fotomontáž

Koláž (fr. collage glejenie, lepenie) je technika vytvárania výtvarného produktu založená na princípe lepenia väčšinou papierových fragmentov (Geržová, 1999). Fotomontáž je technika skladania jednotlivých fotografických fragmentov a vytvárania nových vizuálnych obrazov v grafických programoch/editoroch. Na rozdiel od klasickej koláže pracuje výhradne s fotografickým materiálom (či už analógovým, alebo digitálnym).

Fotomontáž v kontexte témy predstavuje silný vizuálny nástroj, ktorý umožňuje reflektovať, interpretovať a kreatívne spracovať fragmenty. Súčasná digitálna éra, rôzne počítačové a grafické programy umožňujú spájať jednotlivé fragmenty a tak produkovať súčasný „photoshopping“, ktorý spája fragmenty do realistických ilúzií. Takýto prístup využíva kombináciu viacerých obrazových prvkov, ktoré môžu byť fragmentami reality, symbolmi alebo metaforami, čím vytvára priestor na vrstvené významy a introspektívnu výpoveď. Fotomontáž v predstavuje nielen výtvarnú techniku, ale aj vizuálnu komunikáciu.

Spôsob/proces realizácie experimentovania s fragmentami: na základe témy a skúmania možných spôsobov laborovania a experimentovania s fragmentami a na základe skúmania tvorby Jiřího Koláře, Otisa Lauberta a experimentovania s technikou koláž/fotomontáž študentky vytvorili plošné a priestorové artefakty ako individuálnu, osobnú reakciu. Plošné a plastické artefakty vznikli deštruovaním papiera a následným reštruktúrovaním do kompozícií a priestorových objektov (obr. č. 1, 2, 3, 6), ktoré sú svojím charakterom a spôsobom techniky vytvárania spojené s médiom koláž. Pri procese vzniku kolážových artefaktov boli použité techniky deštrukcie papiera: strihanie, trhanie, rezanie, krčenie, muchláže a následného komponovania, skladania a lepenia papierových fragmentov do nových celkov formou reštruktúrovania pôvodných celkov. Pri experimentovaní s fotomontážou (obr. č. 4, 5) študentky pracovali s vybranými fragmentami a tie následne v grafických programoch spracovali na výsledne produkty v digitálnej podobe. Spájaním heterogénnych fragmentov odpadového materiálu študentky vytvárali objekty (obr. č. 7), ktoré v sebe kódujú, vďaka synkretizácii fragmentov, multivalentné významy. Objekty vytvorené z fragmentov nesú v sebe informácie/kódy cez ktoré komunikujú s percipientom, napríklad:

- Hmatateľnosť a textúra: percipient vníma kontrast materiálov vizuálne a hapticky – hrdzavý kov, oblé tvary transparentného plastu, ostré rany kovu, hladký plast, korok (obr. č. 7).
- Pamäť materiálu (asociácie): každý fragment objektu má svoj príbeh, minulosť. Vrstvením a akumulovaním fragmentov/príbehov vzniknutá objekt, ktorý predstavuje nový koncept percipovania fragmentov nakomponovaných do nového významového celku/obsahu.



Obr. č. 1 – 2: Spájanie fragmentov technikou koláž/kombinovaná technika. Študentka KVV, archív autora.



Obr. č. 3: Spájanie fragmentov technikou koláž/technika roláž. Študentka KVV, archív autora.



Obr. č. 4 – 5: Spájanie fragmentov technikou digitálna koláž. Študentka KVV, archív autora.



Obr. č. 6 (vľavo): Spájanie fragmentov technikou priestorová koláž. Študentka KVV, archív autora.

Obr. č. 7 (vpravo): Spájanie fragmentov technikou tvorby objektu. Študentka KVV, archív autora.

Analýza z experimentovania

Nami skúmaná problematika fragmentov, fragmentárnosti a dekonštrukcie prostredníctvom média koláž a fotomontáž bola dizajnovaná spôsobom kvalitatívneho uchopenia. Z experimentovania s technikou koláž (plošná, priestorová), fotomontáž sme dospeli k následným konštatovaniam:

- U študentiek bol jednoznačne indikovaný subjektívny spôsob percipovania a následného špecifického uchopenia témy.
- Vzhľadom k technikám prevedenia výtvarných produktov formou koláže, fotomontáže môžeme ďalej konštatovať, že plošné a reliéfne/plastické artefakty nesú pečať autorského prevedenia a v kontexte témy stvárnenia odrážajú individuálne percipovanie.
- Vytvorením novej kompozície z rôznych fragmentov vzniká nový/iný príbeh, nový/iný obsah, nový/iný koncept artefaktu.
- Cez výtvarnú tvorbu sme spozorovali autorské/subjektívne pohľady a percipovanie skúmanej oblasti fenoménu fragmentu, fragmentárnosti a dekonštrukcie. Zaznamenali sme individuálne percipovanie problematiky cez prezentovanie autorského názoru, postoja či pocitov, spôsobov sociálnej, vizuálnej a verbálnej komunikácie, ktorý pravdepodobne odráža aj aktuálny momentálny mentálny stav autora.
- Techniku koláže, fotomontáže študentky akceptujú ako médium, ktoré plnohodnotne naznačuje rôzne kontextové odkazy a významy.
- Aktivita vytvára a tvorí široký priestor pre prežívanie a poznávanie špecifických druhov médií vo výtvarnej tvorbe, interakcie, interpretácie či reakcie, vytvára priestor pre interaktívnu komunikáciu. Zároveň reflektuje umelecké potreby aktérov.
- Aktivita vytvára priestor pre transformáciu, reštruktúrovanie obsahu fragmentov do nových celkov, umožňuje experimentovanie s médiami, podnecuje schopnosti vytvárať originálne produkty.

Záver

Fragment, fragmentárnosť a dekonštrukciu sme skúmali prostredníctvom výtvarných aktivít v médiách koláže a fotomontáže. Tvorba artefaktu z fragmentov predstavuje proces rekontextualizácie, pri ktorom vytrhnutie prvkov z pôvodného prostredia a ich nové spojenie generuje novovytvorený obsah/význam. Obe médiá (koláž, fotomontáž) reprezentujú výtvarné stratégie založené na chaotickom alebo systematickom usporiadaní fragmentov. Ich následná reštrukturalizácia do nových celkov a obsahových kontextov naznačuje možnosť tvorby špecifických autorských artefaktov. V súvislosti so skúmanou problematikou môžeme koláž a fotomontáž charakterizovať aj ako médiá s jedinečným vizuálnym jazykom a kódovacím systémom, ktoré tvorcovi/umelcovi otvárajú priestor pre originálne uchopenie tvorivého konceptu.

Bibliografia

- Alves de Olivera, A. (2016). *Post-Photography, or are we Past Photography?* [online]. [Citované 2026-05-17]. Dostupné na: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/27744/2/Postscreen_p68-75.pdf.
- Bergerová, X. (2024). *Významy, podoby a dôvody v tvorbe vybraných osobností vizuálneho umenia na Slovensku a v Česku*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, roč. 23, č. 4, s. 17-24. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.17-24>
- Biarincová, P. (2024). *Médium koláž - dekonštrukcia celkov a fragmentov v kontexte plošných a priestorových výtvarných produktov*. In: *CREA-AE 2024: Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie: Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 274-283. ISBN 978-80-223-5915-3. [online]. [Citované 2026-05-17]. Dostupné na: https://stella.uniba.sk/texty/PDF_MR_creaae_2024.pdf
- Biarincová, P. (2023). *Vybrané state výtvarnej edukácie 1*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-1032-4.
- Čarný, J. (2020). *Otis Laubert, Bez opony / without a curtain*. In: *Galéria Schemnitz. Banská Štiavnica*. [online]. [Citované 2026-05-17]. Dostupné na: <https://www.schemnitz.sk/otis-laubert-bez-opony-without-a-curtain-5>
- Gero, Š. (2004). *Interpretácia výtvarného diela*. In: *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: Digit, s. 35-67. ISBN 80-968441-1-3.
- Geržová, J. a kol. (1999). *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: Profil. ISBN 80-968283-0-4 10.
- Kislinger, L., Kotrschal, K. (2021). *Hunters and Gatherers of Pictures: Why Photography Has Become a Human Universal*. In: *Frontiers in Psychology*. Roč. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.654474>
- Kováčová a kol. (2024). *Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-1115-4.
- Kubička, R., Zelinger, J. (2004). *Výkladový slovník malířství, grafiky a restaurátorství*. Praha: Grada publishing, a.s. ISBN 80-247-9046-7.
- Šrámek, P. (2018). *Čtení o Jiřím Kolářovi. Portréty a syntézy*. Praha: Institut pro studium literatury. ISBN 978-80-87899-83-0.
- Štofko, M. (2007). *Od abstrakcie po živé umenie: Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-8085-108-8.

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

patricia.biarincova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.115-123>

Posttraumatický rozvoj a vd'ačnosť u ľudí s onkologickým ochorením. Teoretický prehľad a implikácie pre psychologickú a pedagogickú intervenciu

Posttraumatic Growth and Gratitude in People With Cancer. A Theoretical Review and Implications for Psychological and Educational Intervention

Daniel Lenghart

Abstract

For many people, a cancer diagnosis is a potentially traumatic life event that leads not only to psychological distress but also to positive psychological changes known as post-traumatic growth. In recent years, increased attention has been paid to the role of gratitude as a transdiagnostic source of mental well-being and adaptation. The aim of this article is to provide a narrative theoretical overview of the concepts of post-traumatic growth (PTG) and gratitude in people with cancer, to analyze theoretical models of their interrelationship, and to discuss implications for practice. Based on a synthesis of research, we hypothesize that gratitude acts as a significant predictor and mediator of posttraumatic growth through cognitive reappraisal, social support, and the creation of existential meaning. The article further discusses the possibilities of interventions aimed at promoting gratitude and post-traumatic growth in psycho-oncological care.

Keywords: Posttraumatic growth. Gratitude. Cancer. Coping. Positive psychology.

Rakovina predstavuje pre mnohých ľudí potenciálne traumatickú udalosť, ktorá výrazne zasahuje do biologickej, psychologickej i sociálnej dimenzie ich života. Prejavuje sa narušenými stresovými reakciami, emocionálnou nestabilitou a napätím v medziľudských vzťahoch, keď osoby čelia invazívnym liečebným postupom a narušeniu identity (napr. Chlebcová & Boleková, 2019; Chlebcová & Boleková, 2021). Diagnóza rakoviny prináša existenciálnu hrozbu v podobe strachu zo smrti, pretrvávajúcou neistotou o priebehu ochorenia a hlbokým narušením životných plánov, čo často vedie k prejavom posttraumatického stresu a intenzívnemu smútku z narušenej každodennosti (Cordova et al., 2017). Zatiaľ čo tradičné výskumy sa sústredili predovšetkým na patológiu – ako sú zvýšené výskyt depresie, úzkosti či posttraumatickej stresovej poruchy –,

posledné desaťročia priniesli zásadnú zmenu smerom k pozitívnym adaptačným procesom, vrátane odolnosti a posttraumatického rastu (PTR). V ich rámci preživší nachádzajú väčšiu osobnú silu, hlbšie vzťahy a nový existenciálny zmysel (Chlebcová & Čemická, 2025; Calhoun & Tedeschi, 2006). Táto zmena zdôrazňuje súbežné prežívanie PTR s pretrvávajúcim diskomfortom, pričom ho podporuje cielené reflexívne spracovanie a sociálne siete umožňujúce kognitívnu obnovu (Bayraktar & Ozkan, 2023). **Cieľom tohto článku** je poskytnúť teoretický prehľad o posttraumatickom raste a vďačnosti v kontexte onkologického ochorenia a analyzovať mechanizmy ich vzájomnej interakcie. Predpokladáme, že vďačnosť pôsobí ako mediátor, ktorý posilňuje PTR prostredníctvom pozitívnej reinterpretácie a prosociálneho správania, čím chráni pred sociálnou izoláciou a prispieva k dlhodobému duševnému zdraviu (Davis et al., 2026).

Posttraumatický rast (ďalej len PTR) označuje pozitívne psychologické zmeny, ktoré vznikajú v dôsledku zápasu s traumatickou skúsenosťou a presahujú hranice obyčajného zotavenia tým, že zahŕňajú hlbokú rekonštrukciu svetonázoru, priorít a sebaidentifikácie (Tedeschi & Calhoun, 2004). Na rozdiel od odolnosti, ktorá umožňuje návrat k pôvodnému fungovaniu prostredníctvom účinnej regulácie stresu, PTR predstavuje kvalitatívnu premenu osobnosti. Tú charakterizuje cielené kognitívne spracovanie traumy, ktoré narúša fundamentálne predpoklady a motivuje rekonštrukčné snahy zamerané na hlbšie existenciálne porozumenie a posilnenie vzťahov. Táto konceptualizácia priamo nadväzuje na mechanizmy pozorované u onkologických preživších, kde vďačnosť – doteraz zdôrazňovaná ako mediátor zosilňujúci PTR prostredníctvom pozitívnej reinterpretácie – podporuje tieto procesy a prispieva k udržaniu duševného zdravia napriek pretrvávajúcej neistote (Jayawickreme et al., 2021).

Tieto transformácie sa odrážajú v hlavných dimenziách PTR: zlepšení medziľudských vzťahov spojených s väčšou empatiou a intimitou; objavení nových životných príležitostí cez otvorenosť voči alternatívnym cestám; posilnení osobnej sily získanej cez prekonanie ťažkostí; duchovnom či existenciálnom raste prinášajúcom hlbší zmysel života (Chlebcová, 2019); ako aj zvýšenej vďačnosti za život, ktorá zosilňuje vnímanie každodenných radostí a priorít (Calhoun & Tedeschi, 2006).

V onkologickom kontexte sa rakovina javí ako špecifická forma chronickej traumy, ktorá sa postupne odvíja počas diagnostiky, náročnej liečby a dlhodobej fázy prežitia. Osoby v nej často hlásia PTR namiesto náhlych (abruptných) posunov, previazaný s fluktuujúcimi úrovňami diskomfortu. Výskumy dôsledne preukazujú súvislosť PTR v tejto skupine s ochrannými faktormi, akými sú robustné siete sociálnej podpory validizujúce emocionálne prežívanie, kognitívne stratégie reinterpretácie umožňujúce začleniť utrpenie do zmysluplného rámca, či aktívne úsilie o získanie existenciálneho zmyslu zosúlajúce chorobné naratívy s osobnými hodnotami (Boleková et al., 2021; Prati & Pietrantonio, 2009). Napríklad preživší karcinómu prsníka a hematologických malignít dosahujú vyššie skóre PTR pri zapojení do zmysluplného

zvládania, čo ich chráni pred izoláciou a zároveň znižuje recidívnu úzkosť v dlhodobom horizonte, čím sa potvrdzuje adaptívny prínos PTR pre dlhodobé prispôsobenie (Barskova & Oesterreich, 2009).

Tieto dôkazy naznačujú, že onkologická starostlivosť môže cielene podporovať trajektórie rastu a premieňať traumatické dôsledky rakoviny na impulz pre obohatený život. Longitudinálne štúdie dokladajú súvislosť PTR so zlepšenou kvalitou života a odolnosťou aj roky po diagnóze, hoci rast koexistuje s pretrvávajúcim napätím, čo ilustruje nuansovanú dvojakosť traumou vyvolaných reakcií pred zjednodušeným príbehom uzdravenia (Majdandžić & du Plooy, 2025). Intervencie ako riadené písomné sebazverejnenie preukázali potenciál v podpore PTR tým, že uľahčujú rekonštrukciu zmyslu na sklonku chemoterapie, podporujú prehodnotenie životnej filozofie a sebapojmu bez zhoršenia príznakov a demonštrujú tak aplikáciu paradigmatickej zmeny v praxi (Cafaro et al., 2024). Takéto zameranie umožňuje onkologickej starostlivosti aktívne využívať rastové procesy a optimalizovať komplexnú adaptáciu osoby nad rámec symptomatickej úľavy.

Na základe poznania, že chronická trauma vyvolaná rakovinou môže prostredníctvom sociálnej podpory a kognitívnej reinterpretácie podporiť PTR v onkologickom kontexte, vďačnosť sa javí ako kľúčový psychologický konštrukt, ktorý tieto adaptačné procesy významne posilňuje. **Vďačnosť** je definovaná ako emocionálny stav – vrúcna pozitívna afektívna reakcia na vnímané dary či výhody od iných alebo okolností – a zároveň ako relatívne stabilná osobnostná črta prejavujúca sa zvykovým zameraním na ocenenie pozitívnych stránok života (Emmons & McCullough, 2004). Táto duálna povaha umožňuje vďačnosti účinne pôsobiť v traumatických situáciách tým, že spája okamžitú emocionálnu úľavu s dlhodobými osobnostnými zmenami dopĺňujúcimi transformatívne dimenzie PTR. V rámci pozitívnej psychológie vďačnosť ilustratívne stelesňuje **teóriu rozširovania a budovania** (broaden-and-build theory), ktorá predpokladá, že pozitívne emócie rozširujú repertoár myšlienok a činov smerom k pro-sociálnemu správaniu a flexibilnému kognitívnemu spracovaniu, čím postupne vytvárajú odolné psychologické zdroje ako optimizmus či odolnosť (Fredrickson, 2001). Metaanalytické dôkazy potvrdzujú výraznú súvislosť vďačnosti s vyššou úrovňou duševného zdravia ($r = 0,31$), spokojnosťou so životom a sociálnou prepojenosťou, pričom dispozicionálna vďačnosť dlhodobo predpovedá zníženie depresie a zlepšenie kvality medziľudských vzťahov (Diniz et al., 2023). Tieto mechanizmy sa prirodzene premietajú do chorobných normatívov, kde praktizovanie vďačnosti bráni hedonistickej adaptácii po traume. U onkologických prežívšich sa vďačnosť prejavuje ako existenciálne ocenenie samotného života, lekárskej starostlivosti či medziľudskej podpory a predstavuje základný prvok procesu vytvárania zmyslu, ktorý premieňa diagnostické hrozby na príbehy naplnené zmyslom a vzájomnými väzbami (Barthakur et al., 2016). Empirické štúdie v onkológii ukazujú, že dispozicionálna vďačnosť úzko súvisí s vyšším skóre PTR a zlepšenou kvalitou života v období prežívania, pričom tento vzťah sprostredkávajú znížené ruminačné procesy a zvýšené pozitívne prehodnotenie – čím sa vďačnosť stáva modifikovateľným mechanizmom pre komplexnú adaptáciu.

Rozširujúce skúmanie úlohy vďačnosti v prežití onkologického ochorenia ako prostriedku tvorby zmyslu, ktorý pretvára traumu na význam, teoretické modely objasňujú jej zložitú súvislosť s PTR. Vďačnosť v nich vystupuje ako katalyzátor transformatívnej adaptácie. **Kognitívno-existenciálny** model (the cognitive-existential model) model naznačuje, že trauma rakoviny spočiatku narúša základné presvedčenia o nezraniteľnosti a spravodlivosti. Vďačnosť však uľahčuje ich rekonštrukciu orientáciou prežívších na potvrdzujúce aspekty – podporné vzťahy či osobnú iniciatívu –, čím obnovuje koherentný svetonázor (Janoff-Bulman, 2002). Podobne **model tvorby významu** (the meaning-making model) chápe vďačnosť ako kľúčový prvok naratívnej integrácie. V jeho rámci osoba vtáča svoje chorobne skúsenosti do životných príbehov prostredníctvom ocenenia výhod uprostred strát, čím sa zmiernuje rozpor medzi globálnymi a situačnými schémami (Park, 2010). Dopĺňa ich teória rozširovania a budovania, ktorá vníma vďačnosť ako pozitívnu emóciu rozširujúcu kognitívne repertoáre – umožňujúcu prosociálne oslovovanie a kreatívne prehodnotenie – a zároveň budujúcu trvalé zdroje podmieňujúce domény PTR, ako je hĺbka vzťahov či nové možnosti (Fredrickson, 2001). Empirické štúdie v onkológii potvrdzujú tieto súvislosti a odhaľujú mierne až stredne silné pozitívne korelácie ($r = 0,30-0,48$) medzi dispozíciou vďačnosti a PTR u osôb s onkologickým ochorením. Vďačnosť pritom jedinečne predikuje rast osobnej sily a ocenenia života aj po kontrole sociálnej žiaducnosti (Tedeschi & Calhoun, 2004). Longitudinálne výskumy ukazujú, že dispozícia vďačnosti nameraná počas intenzívnej liečby prospektívne predpovedá vyšší PTR po 6 – 12 mesiacoch, sprostredkovaný kognitívnym prehodnotením nepriazne osudu ako zmyslupnej, efektívnejším využívaním sociálnej podpory a posilnenou spiritualitou tlmiacou existenciálnu úzkosť (Calhoun & Tedeschi, 2006).

Rozširujúce teoretické a empirické súvislosti medzi PTR a vďačnosťou u osôb s onkologickým ochorením – kde kognitívne prehodnotenie a neurobiologické dráhy ako dopamín a oxytocín podporujú ich vzájomnú synergiu –, klinické implikácie kladú dôraz na ciele intervencie. Tie umožňujú využitie týchto procesov pri prekonávaní možných prekážok. Protokoly zamerané na vďačnosť zahŕňajú denné zapisovanie vďačnosti, písanie listov vďačnosti blízkym a praktiky vďačnosti založené na všímavosti. Integrované sú do onkologických sedení. Randomizované štúdie preukázali ich účinnosť. Dosiahli stredne silný efekt ($d = 0,4-0,7$). Znížili úzkosť, zlepšili duchovné blaho a posilnili domény PTR. Patrí sem najmä ocenenie vzťahov počas chemoterapie a prežitia (Tan et al., 2023). Tieto prístupy dopĺňajú terapie podporujúce PTR. Ide o psychoterapiu zameranú na zmysel (MCP), logoterapiu zdôrazňujúcu existenciálny zmysel a terapiu akceptácie a záväzku (ACT). Uľahčujú naratívnu rekonštrukciu. Metaanalýzy potvrdzujú zlepšenie kvality života a odolnosti. Týka sa to osôb s rakovinou prsníka a pokročilými štádiami onkologického ochorenia. Úmyselné vytváranie zmyslu tak zosilňuje rozširujúce účinky vďačnosti (Ang et al., 2023; Shen et al., 2025; Wang et al., 2025).

Implementácia týchto intervencií si však vyžaduje zvýšenú opatrnosť kvôli rizikám, akými sú tzv. „**toxická pozitivita**“, pri ktorej vynútené pozitívne

prehodnocovanie znevažuje autentický smútok a vyvoláva pocit viny u osôb, ktoré na takéto prístupy nereagujú. K tomu sa pridávajú kultúrne rozdiely – napríklad osoby z kolektivistických spoločností často uprednostňujú sociálnu harmóniu pred individuálnym rastom – a individuálne špecifiká zvládania stresu, ako sú vyhýbavé stratégie, ktoré bránia aktívnemu zapojeniu do intervencií (Garland et al., 2019). Prispôbené skríniny emocionálnych predispozícií v kombinácii s multikultúrnou adaptáciou intervencií tak zabezpečujú rovnocenný prístup a posudzujú tieto postupy ako doplnky štandardnej onkologickej starostlivosti, nie ako univerzálne riešenia.

Rozšírenie klinickej efektivity intervencií založených na vďačnosti a PTR v onkológii – kde cieleňé úpravy zmiernujú riziká predčasného optimizmu – prináša významné implikácie pre vzdelávacie prostredie, najmä pre prípravu pedagógov na podporu študentov a rodín zasiahnutých onkologickými ochoreniami. Do učiteľských programov sa tak môže začleniť prax vďačnosti, ako sú reflexívne denníky, ktoré sa už preukázali ako efektívne v klinických podmienkach. Tieto nástroje vybavujú budúcich pedagógov schopnosťou posilňovať rezilienciu u detí prežívajúcich chorobu zo strany rodičov či stratu rovesníkov v prípade ochorenia, čím zvyšujú emočnú bezpečnosť triedy a motiváciu k učeniu prostredníctvom modelovaného vytvárania zmyslu v súlade s procesmi PTR (Emmons & McCullough, 2003). Rámce PTR zároveň obohacujú osnovy psychológie a poradenstva technikami naratívnej rekonštrukcie, ktoré umožňujú pedagógom identifikovať traumatické reakcie, podporovať sociálne siete a kultivovať existenčné ocenenie. Premieňajú tým školy na proaktívne prostredia holistického rozvoja aj v čase zdravotných kríz. Tieto vzdelávacie modifikácie stoja v kontraste s tradične orientovanou pedagogikou tým, že zdôrazňujú pozitívnu adaptáciu. Školia pedagógov v navigovaní v kultúrnych variáciách prejavu vďačnosti a individuálnych rozdieloch v zvládaní náročných životných situácií, čím znižujú sekundárnu traumu v školských komunitách a zároveň formujú celoživotné kompetencie na prekonávanie životných výziev (Fredrickson, 2001).

Syntéza predchádzajúceho teoretického prehľadu a empirických poznatkov ukazuje, že PTR a vďačnosť vytvárajú synergickú cestu v spracovávaní onkologického ochorenia. Účinky vďačnosti na rozširovanie a budovanie zdrojov spolu s jej funkciou vytvárania zmyslu podporujú domény PTR, ako sú hlboké medzilidské vzťahy a existenciálne ocenenie života, čím premieňajú chronickú traumu na adaptačnú transformáciu v klinických aj vzdelávacích kontextoch (Tedeschi & Calhoun, 2004; Fredrickson, 2001). Táto vzájomná interakcia nielen chráni pred patológiou, ale zároveň poskytuje podklady pre intervencie – ako je vedenie denníka vďačnosti v spojení s terapiou zameranou na zmysel – ktoré zlepšujú kvalitu života. Vzdelávacie implikácie týchto zistení sa rozširujú na prípravu pedagógov a pedagogičiek, kde podporujú odolnosť študentov a študentiek zasiahnutých onkologickým ochorením prostredníctvom osnov pozitívnej psychológie (Emmons & McCullough, 2003). Tieto poznatky však obmedzujú metodologické nedostatky existujúceho výskumu. Prevládajúce

použitie sebaopisovacích škál, ako je Inventár posttraumatického rastu, prináša riziko skreslenia sociálnou želanosťou a zamieňania vnímaných zmien so skutočnými. Retrospektívne návrhy štúdií v onkológii navyše nafukujú hlásenia o raste pamäťovým skreslením, čím sťažujú posúdenie kauzálneho smeru medzi vďačnosťou a PTR (Frazier et al., 2009).

Kritika navyše spochybňuje platnosť PTR ako „iluzórneho rastu“, kde seba vnímané zlepšenia môžu odrážať skôr zníženie kognitívnej disonancie alebo pozitívne prehodnotenie než skutočnú, overiteľnú transformáciu osobnosti. Tieto javy potom môžu zakrývať pretrvávajúce emocionálne napätie, čo potvrdzujú nulové alebo slabé longitudinálne súvislosti medzi počiatočným PTR a objektívnymi ukazovateľmi duševného zdravia (Maercker & Zoellner, 2004). Tieto pochybnosti zdôrazňujú naliehavú potrebu prospektívneho, viacdrojového výskumu, ktorý by zahŕňal pozorovateľné behaviorálne prejavy, výpovede blízkych osôb a neurobiologické ukazovatele – ako sú hladiny oxytocínu – spolu s overenými meracími nástrojmi vďačnosti. Takýto prístup by umožnil rozlíšiť autentické mechanizmy od zdanlivých vnemov, najmä v rôznorodých skupinách osôb s onkologickým ochorením zastretých kultúrnymi a vekovými rozdielmi.

Keďže tento článok predstavuje teoretický prehľad a nie pôvodné empirické skúmanie, jeho hlavné obmedzenia pramenia z vnútorných limitov sekundárnej syntézy a konceptuálnej analýzy psycho-onkologickej literatúry o PTR a vďačnosti. Najvýraznejším z nich je závislosť od existujúcich štúdií, z ktorých mnohé vykazujú metodologické slabiny – predovšetkým retrospektívne sebahodnotiace dotazníky náchylné na pamäťové skreslenie a nadhodnotenie rastu, priečne údaje neschopné preukázať kauzálne väzby medzi intervenciami zameranými na vďačnosť a výsledkami PTR, ako aj nedostatočné zastúpenie mimoeurópskych onkologických populácií, čo obmedzuje aplikovateľnosť na kultúrne rôznorodé prejavy vďačnosti a odolnosti. Selektívne sústredenie sa na symbiózu PTR a vďačnosti – hoci teoreticky podložené – môže prehliadať ich antagonistické vzťahy, napríklad keď intenzívna úzkosť blokuje schopnosť vnímať vďačnosť, a ignoruje porovnateľné koncepty ako odolnosť či nádej, ktoré by priniesli jemnejšie rozlíšenie. Publikáčna preferencia pozitívnych výsledkov navyše skresľuje spracovaný dôkazový základ, zatiaľ čo absencia primárnych dát znemožňuje pokročilé štatistické analýzy (napr. mediačné modely) či hlbší kvalitatívny pohľad na naratívy osôb. Budúce prospektívne multicentrické štúdie by tieto nedostatky odstránili a posilnili praktické využitie v klinickej aj pedagogickej sfére.

Záver

Tento teoretický prehľad zdôrazňuje vďačnosť ako kľúčový psychologický faktor v procese PTR u osôb s onkologickým ochorením. Na základe teoretických modelov uvedených vyššie sa vďačnosť javí ako emocionálny i kognitívny zdroj, ktorý uľahčuje obnovu narušených základných presvedčení,

podporuje začlenenie traumatických udalostí do súvislých životných príbehov a pomáha budovať psychologické, edukačné a sociálne zdroje. Empirické údaje konzistentne potvrdzujú miernu pozitívnu súvislosť medzi vďačnosťou a PTR, pričom pozdĺžne štúdie naznačujú, že vďačnosť nemusí byť iba korelátom, ale aj prediktorom následného rastu. Zahŕňajú kognitívne prehodnotenie, zosilnenú sociálnu súdržnosť, duchovnú a existenciálnu reflexiu, ako aj neurobiologické mechanizmy spojené s odmeňovacími systémami a tvorbou väzieb, ktoré spoločne prispievajú k efektívnemu zvládaniu a odolnosti po rakovinovej traume.

Bibliografia

- Ang, W. R., Ang, W. H. D., Cham, S. Q. G., de Mel, S., Chew, H. S. J., & Devi, M. K. (2023). Effectiveness of resilience interventions among cancer patients – A systematic review, meta-analysis, and meta-regression of randomised controlled trials. *European Journal of Oncology Nursing*, 67, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2023.102446>
- Barskova, T., & Oesterreich, R. (2009). Post-traumatic growth in people living with a serious medical condition and its relations to physical and mental health: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 31(21), 1709-1733. <https://doi.org/10.1080/09638280902738441>
- Barthakur, M. S., Sharma, M. P., Chaturvedi, S. K., & Manjunath, S. K. (2016). Posttraumatic Growth in Women Survivors of Breast Cancer. *Indian Journal of Palliative Care*, 22(2), 157-162. <https://doi.org/10.4103/0973-1075.179609>
- Bayraktar, S., & Ozkan, M. (2023). Unchanging dynamics in posttraumatic growth in cancer patients: ways of coping and illness perception. *Frontiers in Psychology*, 14, 1223131. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1223131>
- Boleková, V., Chlebcová, V., & Naništová, E. (2021). *Psychoonkológia: indikátory – merania – intervencie*. Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (Eds.). (2006). *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315805597>
- Cordova, M. J., Riba, M. B., & Spiegel, D. (2017). Post-traumatic stress disorder and cancer. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 330-338. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30014-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30014-7)
- Davis, R., Jones, R., & Duncanson, K. (2026). Post-traumatic growth and cancer survivorship: experiences of living with treatment-related impairment. *Supportive Care in Cancer*, 34(2), 118. <https://doi.org/10.1007/s00520-026-10341-6>
- Diniz, G., Korkeš, L., Tristão, L. S., Pelegrini, R., Bellodi, P. L., & Bernardo, W. M. (2023). The effects of gratitude interventions: a systematic review and meta-analysis. *Einstein (Sao Paulo, Brazil)*, 21, eRW0371. https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2023RW0371

- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (Eds.). (2004). *The psychology of gratitude*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.001.0001>
- Frazier, P., Tennen, H., Gavian, M., Park, C., Tomich, P., & Tashiro, T. (2009). Does self-reported posttraumatic growth reflect genuine positive change? *Psychological Science*, 20(7), 912-919. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02381.x>
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Hsiao, F.-H., Klimidis, S., Minas, H., & Tan, E.-S. (2006). Cultural attribution of mental health suffering in Chinese societies: the views of Chinese patients with mental illness and their caregivers. *Journal of Clinical Nursing*, 15(8), 998-1006. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01331.x>
- Chlebcová, V., & Čemická, D. (2025). Posttraumatický rozvoj odliečených pacientok s rakovinou prsníka. In: M. Hřebíčková, M. Jelínek a P. Květon (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2024: Sborník příspěvků z 24. mezinárodní konference* (42-48). Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Chlebcová, V. (2019). Podpora v živote pacientok po liečbe rakoviny prsníka. In: I. Piterová a J. Výrost (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2018: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie* (134-140). Spoločenskovedný ústav CSPV SAV.
- Chlebcová, V., & Boleková, V. (2019). *Nádej a emocionálne prežívanie odliečených onkologických pacientov* [Konferenčný poster]. Paneurópska vysoká škola.
- Chlebcová, V., & Boleková, V. (2021). Kvalita života súvisiaca so zdravím pacientiek po liečbe rakoviny prsníka. In: M. Blatný, P. Květon a M. Jelínek (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2020: Sborník příspěvků z mezinárodní konference* (73-79). Masarykova univerzita.
- Janoff-Bulman, R. (2002). *Shattered Assumptions (Towards a New Psychology of Trauma)*. Free Press.
- Jayawickreme, E., Infurna, F. J., Alajak, K., Blackie, L. E. R., Chopik, W. J., Chung, J. M., Dorfman, A., Fleeson, W., Forgeard, M. J. C., Frazier, P., Furr, R. M., Grossmann, I., Heller, A. S., Laceulle, O. M., Lucas, R. E., Luhmann, M., Luong, G., Meijer, L., McLean, K. C., Park, C. L., ... Zonneveld, R. (2021). Post-traumatic growth as positive personality change: Challenges, opportunities, and recommendations. *Journal of personality*, 89(1), 145-165. <https://doi.org/10.1111/jopy.12591>

- Maercker, A., & Zoellner, T. (2004). The Janus Face of Self-Perceived Growth: Toward a Two-Component Model of Posttraumatic Growth. *Psychological Inquiry*, 15(1), 41-48. <http://www.jstor.org/stable/20447200>
- Majdandzic, N., & du Plooy, D. R. (2025). Posttraumatic growth, coping, and distress: A systematic review of longitudinal studies. *Journal of Loss and Trauma*, 30(8), 1170-1188. <https://doi.org/10.1080/15325024.2025.2487483>
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Prati, G., & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 14(5), 364-388. <https://doi.org/10.1080/15325020902724271>
- Shen, B., Liu, J., Zhou, Y., & Zhu, H. (2025). Effectiveness of meaning-centered interventions on anxiety and depressive symptoms, sense of meaning, and quality of life in patients with advanced cancer: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Supportive Care in Cancer*, 33(1), 67. <https://doi.org/10.1007/s00520-024-09115-9>
- Tan, T. T., Tan, M. P., Lam, C. L., Loh, E. C., Capelle, D. P., Zainuddin, S. I., Ang, B. T., Lim, M. A., Lai, N. Z., Tung, Y. Z., Yee, H. A., Ng, C. G., Ho, G. F., See, M. H., Teh, M. S., Lai, L. L., Pritam Singh, R. K., Chai, C. S., Ng, D. L. C., & Tan, S. B. (2023). Mindful gratitude journaling: psychological distress, quality of life and suffering in advanced cancer: a randomised controlled trial. *BMJ Supportive & Palliative Care*, 13(e2), e389-e396. <https://doi.org/10.1136/bmjspcare-2021-003068>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). TARGET ARTICLE: "Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence". *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Wang, J., Xia, Y., Cheng, Q., & Chen, L. (2025). The effects of narrative care combined with life review on psychological distress, meaning in life, and quality of life in advanced cancer patients receiving hospice care: a randomized clinical trial. *Frontiers in Psychology*, 16, 1656772. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1656772>
- Wyatt, Z. (2024). The Dark Side of #PositiveVibes: Understanding Toxic Positivity in Modern Culture. *Psychiatry and Behavioral Health*, 3(1), 1-6. <https://doi.org/10.33425/2833-5449.0016>

Mgr. Daniel Lenghart, Ph.D.

Katedra psychologie

Panevropská univerzita, Fakulta podnikání a práva

Michálkovická 1810/181, 710 00 Ostrava, Česká republika

daniel.lenghart@peuni.cz

**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

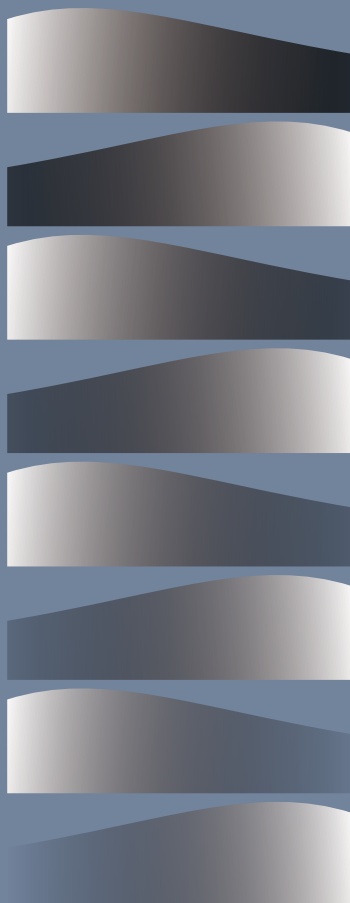
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. 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.



/3/ 2026
ROČNÍK XXV.



ISSN 1336-2232

