



# DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2025

1

ROČNÍK XXV.



VERBUM

**KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU**



**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE**  
**UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**



**Ružomberok 2025**

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE  
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

**Číslo 1, január 2025, ročník XXV.**

Vychádza štvrťročne.

**Šéfredaktor:** doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

**Zástupca šéfredaktora:** doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Charles University in Prague)

**Výkonní redaktori:** PaedDr. Ján Gera, PhD., Mgr. Milan Pudiš, PhD.

**Redakčná rada:**

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Gheorghe Balint, PhD. ("Vasile Alecsandri" University of Bacău)  
prof. Dr. Miklós Bánhidi, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)  
prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)  
doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)  
dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)  
prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))  
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)  
dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)  
prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Comillas Pontifical University in Madrid)  
prof. Gabriella Pusztai, Ph.D., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)  
doc. RNDr. Miroslav Rusko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szókö, PhD. (Trnava University in Trnava)  
doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)  
prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava)  
prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)  
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)  
prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

**Príspevky sú recenzované.**

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

**Jazyková úprava:** PaedDr. Oľga Drobná, PhD. (slovenský jazyk)

**Technická spolupráca:** Ing. Miloslav Korba

**EV 3238/09**

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



**Cena jedného čísla:** 8,60 €

**Katolícka univerzita v Ružomberku**

**VERBUM – vydavateľstvo KU**, Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37 801 279

**ISSN 1335-9185**

# Contents

## Preface

Ján Gera.....	7
---------------	---

## Formation and Education

### Well-being and Resilience of Teachers in the Czech Education System

Petra Kočková, Tomáš Hurný, Kristýna Kiliánová.....	13
-----------------------------------------------------	----

### Modern Digital Phenomena that Disrupt the Parent-Child Relationship

Soňa Kollárová.....	21
---------------------	----

### Occupational Therapy in School: Support for Students with Dyspraxia in Science Subjects

Barbora Kováčová.....	33
-----------------------	----

### Impact of Hipporehabilitation on Pupils with Autism Spectrum Disorder

Petra Švidrnochová, Jan Viktorin .....	48
----------------------------------------	----

## Humanities and Arts

### Photography as a Dynamic Medium in Artistic Space

Stanislav Benčíč, Natália Dadíková.....	69
-----------------------------------------	----

### The Impact of Professional Ethics on Artistic Creation

Slávka Drozdová .....	77
-----------------------	----

### Well-being and Glimpses of Childhood Memories from the Perspective of Educational Philosophy

Miriam Prokešová .....	89
------------------------	----

Critiques.....	101
----------------	-----



# Obsah

## Predhovor

Ján Gera.....	9
---------------	---

## Výchova a vzdelávanie

### Well-being a odolnosť učiteľů v českém školství

Petra Kočková, Tomáš Hurný, Kristýna Kiliánová.....	13
-----------------------------------------------------	----

### Novodobé digitálne fenomény, ktoré narúšajú vzťah rodič-dieťa

Soňa Kollárová.....	21
---------------------	----

### Ergoterapia v škole: podpora žiaka s dyspraxiou v prírodovedných predmetoch

Barbora Kováčová.....	33
-----------------------	----

### Vplyv hiporehabilitácie na žiakov s poruchou autistického spektra

Petra Švidrnochová, Jan Viktorin .....	48
----------------------------------------	----

## Humanitné vedy a umenie

### Fotografia ako dynamické médium v umeleckom priestore

Stanislav Benčíč, Natália Dadíková .....	69
------------------------------------------	----

### Dosah profesijnej etiky na umeleckú tvorbu

Slávka Drozdová .....	77
-----------------------	----

### Well-being a záblesky vzpomínek z dětství z pohledu filosofie výchovy

Miriám Prokešová .....	89
------------------------	----

Recenzie.....	101
---------------	-----



## **Preface**

The common denominator of the studies in this year's first issue of “Disputationes Scientifical Universitatis Catholicae in Ružomberok” is a human being, or rather helping them, whether it concerns their health, education, upbringing, work, interests, or even relationships.

Petra Kočková, Tomáš Hurný, and Kristýna Kiliánová deal with key aspects of teachers' well-being and resilience, focusing on the interconnectedness of individual areas of the professional life of primary and secondary school teachers. Soňa Kollárová deals with modern digital phenomena that disrupt the parent-child relationship: parental technofence, parental phubbing, and sharenting. She then draws attention to digital minimalism. Barbora Kováčová writes about occupational therapy at school, including the support of a student with dyspraxia in science subjects. Petra Švidrnochová and Jan Viktorin discuss the impact of hyporehabilitation on students with autism spectrum disorder.

Stanislav Benčíč and Natália Dadíková present photography as a dynamic medium that goes beyond the boundaries of ordinary documentation and becomes an expressive art form, capable of capturing narratives and poetics in the form of short moments of action. Slávka Drozdová deals with the impact of professional ethics on artistic creation. Miriam Prokešová writes about well-being and flashes of childhood memories from the perspective of the philosophy of education.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: doc. Andrey Kraev, CSc.





## **Predhovor**

Spoločným menovateľom štúdií prvého tohtoročného čísla *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok* je človek, respektíve pomoc človeku, či už ide o jeho zdravie, vzdelanie, výchovu, prácu, záujmy, ale aj o vzťahy.

Petra Kočková, Tomáš Hurný a Kristýna Kiliánová sa zaoberajú kľúčovými aspektmi well-beingu a reziliencie učiteľov, pričom sa zameriavajú na vzájomnú previazanosť jednotlivých oblastí profesijného života učiteľov základných a stredných škôl. Soňa Kollárová sa venuje novodobým digitálnym fenoménom, ktoré narúšajú vzťah rodič-dieťa: rodičovská technoferencia, rodičovský phubbing a sharenting. Následne upriamuje pozornosť na digitálny minimalizmus. O ergoterapii v škole, aj cez podporu žiaka s dyspraxiou v prírodovedných predmetoch, píše Barbora Kováčová. Petra Švidrnachová a Jan Viktorin sa venujú vplyvu hiporehabilitácie na žiakov s poruchou autistického spektra.

Stanislav Benčíč a Natália Dadíková predstavujú fotografiu ako dynamické médium, ktoré presahuje hranice obvyčajnej dokumentácie a stáva sa expresívnou umeleckou formou, schopnou zachytiť naratívy a poetickosť v podobe krátkych okamihov akcie. Dosahom profesijnej etiky na umeleckú tvorbu sa zaoberá Slávka Drozdová. Miriam Prokešová píše o well-beingu a zábleskoch spomienok z detstva z pohľadu filozofie výchovy.

PaedDr. Ján Gera, PhD.



*Formation and Education*

*Výchova a vzdelávanie*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.1.13-20>

## **Well-being and Resilience of Teachers in the Czech Education System**

### **Well-being a odolnost učitelů v českém školství**

Petra Kočková, Tomáš Hurný, Kristýna Kiliánová

#### **Abstract**

Teaching is undoubtedly one of the most challenging professions, necessitating a high level of mental and physical resilience. Teachers are confronted with an ever-increasing array of demands and challenges that impact not only their professional lives but also their personal well-being. In the context of the current turbulence in the Czech education system, we discuss the closure of schools during the pandemic, the implications of this for the education sector, the introduction of inclusion in education and the integration of digital skills into the curriculum. The aforementioned circumstances place heightened demands on the psychological resilience of primary and secondary school teachers, who may be at elevated risk of burnout as a consequence. It is therefore crucial that individuals considering a career in this field are aware of their strengths and weaknesses, have a realistic understanding of the demands of the role, and are motivated. It is therefore recommended that they develop their capacity to cope with stress, adapt more effectively to change, and regulate their emotions. A pivotal concept is the concept of "career anchors," as described by E. H. Schein in the 1980s. Career anchors, which encompass an individual's abilities, motivation, and qualifications, play a pivotal role in career development and can undergo significant shifts over the course of a career. These anchors have a profound impact on career satisfaction and engagement. An essential element in the management of occupational stress is resilience, which can be defined as the capacity to cope with and recover from stressors. This concept is closely linked to mental well-being, which can be understood as a state of flourishing and positive affect. Mental well-being is a crucial element in the functioning of modern education, and it has the potential to positively influence the overall atmosphere in a school, thereby making it a place of support not only for teachers but also for pupils. This pilot study explores key aspects of teachers' well-being and resilience, with a particular focus on the interconnectedness of different areas of primary and secondary teachers' professional lives. It employs two standardized questionnaires: "Work Anchors," by E. H. Schein, and psychological well-being scales developed by Carol Ryff. The results of this study will provide new insights that could be used to develop a system of support for teachers, which is key to creating a supportive and positive school environment.

**Keywords:** Teacher. Well-being. Resilience. Education.

## **Introduction**

The teaching profession is frequently regarded as one of the most challenging occupations, necessitating a considerable degree of both psychological and physical resilience (Smetackova, 2020). The contemporary teacher is confronted with an array of complex demands that not only impact their professional well-being but also have a bearing on their personal well-being (Hargreaves, 2021). The recent crises in education, particularly the impact of the Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) pandemic, the implementation of inclusive education, and the integration of digital competencies into the curriculum, have served to intensify these challenges (OECD, 2022). In the context of the pandemic, teachers were required to adapt rapidly to distance learning while simultaneously maintaining their emotional well-being and ensuring that their students' educational needs were met (Novotny, 2021).

In this context, resilience – defined as the capacity to effectively manage stress and adapt to challenging circumstances – has emerged as a pivotal skill for teachers (Fleming, 2016). Nevertheless, a considerable number of teachers experience burnout because of the continuous pressure and heightened expectations to which they are subjected (Fleming, 2016). Burnout, defined as a state of emotional, physical, and mental exhaustion, is a prevalent issue among teachers due to the demanding nature of their work (Smetackova, 2020).

To gain a deeper insight into the challenges faced by teachers and to develop more effective support strategies, it is vital to examine their psychological resilience and overall well-being. Psychological well-being, as defined by Carol Ryff (1989), can be understood as a state of fulfilment and balance in an individual's life. Ryff's model encompasses six fundamental dimensions of well-being: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relationships, purpose in life, and self-acceptance. In the context of education, a teacher's psychological well-being is directly linked to their ability to manage classroom dynamics, engage with students, and maintain a positive school atmosphere (Ryff & Singer, 1998).

Another crucial framework for comprehending teacher resilience is Edgar H. Schein's concept of career anchors (Schein, 1990), which facilitates the identification of an individual's values, competencies, and career motivations. Schein's career anchors, including security, autonomy, and creativity, have been identified as playing a significant role in shaping teachers' professional satisfaction and engagement. These anchors may undergo change over time, influencing how teachers approach their work and career development (Schein, 1990).

This study builds on these theoretical foundations to explore the interconnectedness of teachers' career development, resilience, and well-being. By employing Schein's Career Anchors questionnaire and Ryff's Psychological Well-Being Scale, the research aims to provide new insights into how teachers navigate the complexities of their profession. The findings will serve as the basis for developing support systems for teachers, which are crucial for creating a supportive and positive school environment that benefits both teachers and students.

## **Methodology**

The questionnaire was based on standardized tests to guarantee the reliability and validity of the data collection process. In particular, the questionnaire included the "Career Anchors" test, developed by E. H. Schein, which assesses individuals' core values, competencies, and career motivations, and the Psychological Well-Being Scale created by Carol Ryff, which evaluates overall psychological health across several dimensions. Both instruments are widely acknowledged as valuable tools in the domains of career and psychological research.

Furthermore, the questionnaire included questions to evaluate the length of teaching experience, the participants' motivation for their work, and basic demographic information, such as age, gender, and educational level. These supplementary questions were formulated with the intention of providing further contextualization for the interpretation of the respondents' professional profiles.

The questionnaire was distributed to a randomly selected sample of secondary schools across the Czech Republic. The schools were selected using the Atlas of Education in the Czech Republic, a comprehensive resource listing all educational institutions across the country. The present study aims to elucidate the interconnection between various aspects of teachers' professional lives, with a particular focus on both elementary and secondary school educators.

As this is a pilot study, the data collection process is still ongoing. Nevertheless, the preliminary results have already been analyzed based on the responses of 456 teachers who have completed the questionnaire thus far. The preliminary dataset provides insights that will be further refined as additional data is gathered.

The data were subjected to analysis using a combination of descriptive and inferential statistical methods. Firstly, basic descriptive statistics, including means, medians and variances, were calculated to assess the main trends in the data. Pearson correlation analysis was employed to examine the relationships between variables such as career anchors, motivation, and psychological well-being. Furthermore, analysis of variance (ANOVA) and t-tests were utilised to compare groups of teachers with varying years of experience. Regression



analysis was applied to model the effect of intrinsic motivation and other factors on teachers' psychological well-being and professional satisfaction.

## **Results**

A detailed analysis of the data from the pilot study revealed several key patterns that are essential to understanding the dynamics of teachers' careers and psychological well-being. The results of this study concentrate on four principal areas: the relationship between career anchors and years of experience, the impact of motivation on psychological well-being, the impact of inclusion measures and digital competencies on stress levels, and the relationship between psychological well-being and career satisfaction. The following section presents a summary of the findings.

### ***The relationship between career anchors and years of experience***

One of the key findings is the significant association between preferences for career anchors and length of teaching experience. The data indicate that teachers with greater experience tend to exhibit a stronger preference for career anchors associated with security and stability. This preference increases with the number of years of experience, with 65% of teachers with more than 16 years of experience identifying "security" as their dominant career anchor. In contrast, among younger teachers (with 0-5 years of experience), 50% indicated a preference for 'autonomy' and 'creativity', reflecting a desire for innovation and self-management in their professional development. A positive correlation was observed between feelings of security and stability and length of experience ( $r = 0.58$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that experienced teachers tend to prefer job security. The preference for autonomy and creativity is significantly more prevalent among younger teachers ( $r = -0.47$ ,  $p < 0.05$ ), indicating their interest in creativity and self-realisation.

### ***Motivation and psychological well-being***

The subsequent section of the analysis concentrated on the relationship between intrinsic motivation and the psychological well-being of teachers. The results demonstrate a robust positive correlation between intrinsic motivation and elevated levels of psychological well-being ( $r = 0.62$ ,  $p < 0.001$ ). Teachers who are primarily motivated by intrinsic factors, such as the meaningfulness of their work and personal fulfilment, report lower levels of stress and higher levels of professional satisfaction. In contrast, teachers whose motivation is primarily extrinsic, such as salary or social recognition, are more likely to report symptoms of burnout. The findings confirm the hypothesis that intrinsic

motivation is strongly associated with higher levels of psychological well-being, thereby substantiating its role as a protective factor against burnout.

### ***The effect of inclusive measures and digital competence on teacher stress***

Teachers who are involved in the implementation of inclusive measures and the introduction of digital competences exhibit significantly higher levels of stress, particularly those with six to ten years of experience, who are expected to be most involved in school reforms. A statistically significant difference was identified when comparing the results with those of teachers who were not directly involved in these activities ( $p < 0.05$ ). This cohort of teachers reported a high level of burden associated with a lack of support and training in these areas.

### ***Mental well-being and professional satisfaction***

The results demonstrate a robust correlation between psychological well-being and job satisfaction. Teachers with higher psychological well-being scores also demonstrate higher levels of professional satisfaction ( $r = 0.67$ ,  $p < 0.001$ ). This relationship underscores the significance of psychological well-being as a pivotal factor not only for individual teacher performance but also for the overall school climate. Psychological well-being is markedly correlated with professional satisfaction, reinforcing the necessity to prioritize mental health as a crucial element in the educational setting.

### ***Trends in teachers' professional satisfaction***

The analysis of professional satisfaction reveals several noteworthy trends. Teachers with less than five years of experience tend to report higher levels of satisfaction (75%), which may be attributed to factors such as enthusiasm and opportunities for professional growth. However, after five to ten years of experience, there is a notable decline in satisfaction (to 50%), which may be attributed to increased administrative demands and reforms. For teachers with more than 15 years of experience, satisfaction levels increase again (70%), which can be attributed to greater job stability and greater alignment with career anchors, especially those focused on stability and autonomy.

Years of Experience	Satisfaction Level (%)	Security Anchor Preference (%)	Intrinsic Motivation Correlation (r)	Stress from Inclusion/DigiComp
0-5 years	75	30	0.62	Moderate
6-10 years	50	45	0.62	High
11-15 years	55	55	0.62	Moderate
16+ years	70	65	0.62	Low

*Figure 1: Summary of key findings*

## Discussion

The findings of this study offer significant insights into the pivotal factors that shape teacher well-being and resilience, thereby providing a foundation for the formulation of efficacious support systems. The implementation of effective support systems is crucial for the establishment of a positive and healthy school environment, which has the potential to benefit not only teachers but also students.

The development of support systems based on career anchors represents a significant contribution of this study. It provides insight into how teachers' career preferences evolve over the course of their careers. The findings indicate that younger teachers tend to prioritise autonomy and creativity, whereas more experienced teachers often place greater emphasis on security and stability. This information can be employed to develop career guidance and support programmes that reflect the evolving needs of teachers at various stages of their professional lives.

The implementation of differentiated career programmes, which provide creative and autonomous opportunities for younger teachers while offering stability and security for those with longer experience, has the potential to significantly enhance teachers' professional satisfaction and long-term well-being. This approach would also facilitate the long-term retention of teachers in the education sector.

### *The promotion of intrinsic motivation as a strategy for the prevention of burnout*

The significant correlation between intrinsic motivation and psychological well-being substantiates the assertion that the advancement of personal fulfilment and meaningfulness in the workplace is a pivotal factor in the avoidance of burnout. Consequently, educational institutions should endeavour to establish an environment that encourages the development of intrinsic motivation, for instance through the implementation of professional development programmes that prioritise personal growth and the undertaking of meaningful tasks. Providing

teachers with the opportunity to become more involved in innovative projects or to have greater autonomy in planning and leading teaching can contribute to higher levels of professional satisfaction and reduce burnout. Over time, these steps could lead to greater teacher resilience and have a positive impact on the overall school environment.

### ***Managing the stress of inclusion and digital competences***

The findings of the study indicate that educators engaged in the implementation of inclusion measures and digital competencies exhibit elevated levels of stress. These findings highlight the necessity for comprehensive support, encompassing enhanced training and administrative assistance, to facilitate the implementation of these novel challenges. To mitigate the associated stress, it is imperative that teachers receive continuous professional development, with a particular focus on inclusion and digital skills, to equip them with the requisite competencies to effectively navigate the emerging demands.

The introduction of targeted training and mentoring could serve as a pivotal step in reducing the stress associated with these areas, not only enhancing teachers' working conditions but also fostering more effective implementation of these policies within educational institutions.

### ***Impact on the school environment***

The mental well-being and professional satisfaction of teachers have a direct impact on the overall atmosphere of the school. Teachers who experience a sense of mental equilibrium and professional fulfilment are better positioned to foster a positive and nurturing school environment, which not only benefits them but also has a positive impact on their pupils. The implementation of support systems designed to enhance teachers' psychological well-being, whether through the provision of career guidance, professional development programmes or improved administrative support, has the potential to result in a significant improvement in the overall school climate.

The results of this study demonstrate the necessity for effective support systems to be comprehensive and differentiated. It is recommended that schools and other educational institutions allocate resources to provide comprehensive support for teachers at various stages of their careers. This should include access to the necessary resources, training, and guidance to enable teachers to perform their roles effectively. A focus on personal development, the promotion of psychological well-being and the reduction of stress factors has the potential to result in improved working conditions for teachers, while simultaneously creating a positive school environment that is conducive to student learning and growth.

## **Bibliography**

- SMETACKOVA, I. (2020). Psychological challenges in the teaching profession: Stress, burnout, and resilience. *Pedagogická Orientace*, 30(2), 85-102.
- HARGREAVES, A. (2021). *Teaching in a digital age: Challenges and opportunities*. Teachers College Press.
- OECD. (2022). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing.
- NOVOTNÝ, J. (2021). The role of digital technologies in Czech education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education Policy*, 36(4), 567-583.
- FLEMING, J. (2016). *Resilience in action: How organizations can support the mental well-being of employees*. Palgrave Macmillan.
- MASLACH, C., & LEITER, M. P. (2016). *Burnout: A crisis in teacher engagement*. American Psychological Association.
- RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- RYFF, C. D., & SINGER, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1)
- SCHEIN, E. H. (1990). *Career anchors: Discovering your real values*. University Associates.

### **Mgr. Petra Kočková**

Department of Information and Communication Technologies  
University of Ostrava, Faculty of Education  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory, Czech Republic  
[petra.kockova@osu.cz](mailto:petra.kockova@osu.cz)

### **Mgr. Tomáš Hurný**

Department of Education and Adult Education  
University of Ostrava, Faculty of Education  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory, Czech Republic  
[hurnto07@osu.cz](mailto:hurnto07@osu.cz)

### **Mgr. Kristýna Kiliánová**

Department of Information and Communication Technologies  
University of Ostrava, Faculty of Education  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory, Czech Republic  
[kristyna.kilianova@osu.cz](mailto:kristyna.kilianova@osu.cz)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.1.21-32>

## **Modern Digital Phenomena that Disrupt the Parent-Child Relationship**

### **Novodobé digitálne fenomény, ktoré narúšajú vzťah rodič-dieťa**

Soňa Kollárová

#### **Abstract**

The family should offer a place of unconditional love, knowledge, understanding and forgiveness that no one else provides. Family bonds and relationships are formed here. However, the large and easy availability of digital media and high Internet connectivity affects not only children, but also parents and families as a whole. Modern phenomena enter the parent-child relationship, which disrupt it. They are e.g. parental technoferece, that is technological distraction, where a parent interrupts the interaction between him and his child to control a digital device, also includes parental phubbing, referring to the extent to which parents use or are distracted by their mobile phones while interacting with their children. Technoferece is a term used to describe what people do when they "phub" someone around them. We will also focus on the phenomenon of sharenting, which is the sharing of information, photos and videos of children by their parents on the Internet. The development of technology brings more positives to humanity, but the biggest impact of negatives affects the family and its entire survival. That's why we want to point out the importance of digital minimalism in the post, through which the family strengthens its bonds and relationships.

**Keywords:** Technoferece. Phubbing. Sharenting. Parent-child relationship.

#### **Úvod**

Vývoj moderných digitálnych zariadení, najmä smartfónov, zvýšil počet príležitostí na komunikáciu a sociálne interakcie medzi ľudskými bytosťami. Schopnosti smartfónov však môžu spôsobiť aj nepriaznivo kvôli neobmedzenému prístupu na internet, sociálnym sieťam a iným online aktivitám, ktoré môžu znížiť sociálne interakcie medzi jednotlivcami. Prevalencia používania technologických zariadení má potenciál znížiť sociálne interakcie medzi rodičmi a ich deťmi a narušiť medziludské vzťahy v rodine. Preto sa budeme v tomto článku venovať novodobým digitálnym

fenoménom, ako sú rodičovská technoferencia, rodičovský phubbing a sharenting. Taktiež sa oboznámime aj s digitálnym minimalizmom.

## **Rodičovská technoferencia**

Koncept „technoferencie“ je zadefinovaný ako každodenné prerušenia medziľudských interakcií alebo spoločne stráveného času, ku ktorým dochádza v dôsledku digitálnych a mobilných technologických zariadení (McDaniel, 2015; McDaniel & Coyne, 2016a). Podľa autorov McDaniel & Coyne (2016) technoferenciu možno definovať ako problematické používanie technológie rodičmi v súvislosti s technologickými prerušeniami interakcií medzi rodičmi a deťmi. Takéto prerušenia sa môžu vyskytnúť počas osobných rozhovorov, rutinných činností, ako je jedlo alebo hranie, alebo vnímanie vniknutia jednotlivca, keď iná osoba interaguje s digitálnou technológiou počas spoločného času.

V snahe definovať, čo predstavuje „problémové“ používanie digitálnych technológií rodičmi, uvádzame niekoľko štúdií, ktoré skúmali, ako sa používanie digitálnych technológií rodičmi spája s kvalitou a kvantitou interakcií medzi rodičmi a deťmi. Štúdia od autorov Radesky et al. (2015), naznačuje, že používanie digitálnych technológií rodičmi pri deťoch je spojené s menším počtom interakcií rodič-dieťa. Štúdia od autorov Hiniker et al. (2015) naznačuje, že používanie digitálnych technológií rodičmi pri deťoch je spojené s nižšou citlivosťou na detské ponuky a žiadosti, a štúdia od autorov Radesky et al. (2014) naznačuje, že používanie digitálnych technológií rodičmi pri deťoch je spojené s pozorovaním nepriateľských reakcií rodičov pri žiadaní detí o pozornosť.

V štúdií od autorov Hiniker, Shoenebeck, & Kientz (2016) deti prezentujú názor, že rodičia by nemali používať digitálne technológie počas rodinných aktivít, pretože očakávajú, že rodič bude venovať sústredenú pozornosť im. Samotní rodičia potvrdili, že vo výchove detí sú menej efektívni, keď používajú digitálne technológie a nevenujú sústredenú pozornosť svojim deťom. Rodičia tento jav opísali ako „multitasking“.

Štúdia od autorov McDaniel a Radesky (2018) skúmala 170 amerických rodín (priemerný vek dieťaťa = 3,04 roka). Autori použili údaje zo základného prieskumu. 333 rodičov (168 matiek a 165 otcov zo 170 rodín), hodnotilo správanie svojich detí v súvislosti s problematickým používaním digitálnych technológií. Problematické používanie digitálnych technológií zo strany matky a otca predikovalo vyššiu technoferenciu v interakciách matka-dieťa a otec-dieťa. Výsledky naznačujú, že prerušenie interakcie rodič-dieťa kvôli digitálnym technológiám je spojené s problémovým správaním detí. V tejto štúdií sa podarilo preukázať, že aj nízke a zdanlivo normatívne množstvá technoferencie v rodine boli spojené s problémovým správaním detí. Toto zistenie má veľký význam pre verejné zdravie, napriek uvádzaným limitom

štúdie, ako: primárne kaukazská výskumná vzorka, pomerne vzdelaná vzorka, prierezoový dizajn výskumu. Výsledky štúdie sú prvým pohľadom na zložité rodinné procesy okolo všadeprítomných a rýchlo prijatých digitálnych technológií. Autori odporúčajú ďalším výskumníkom zamerať sa na skúmanie asociácie medzi technoferenciou rodičov a problémovým správaním detí v súvislosti s inými kontextovými vplyvmi, ako je štýl rodičovstva, citlivosť alebo rodinné stresory. Výsledky tejto štúdie môžu byť odrazovým mostíkom pre budúci výskum oboch špecifických interakcií rodič-dieťa, ktoré sú základom týchto asociácií (McDaniel, Radesky, 2018). Technoferencia je termín používaný na opis toho, čo ľudia robia, keď „phubujú“ niekoho okolo seba.

### **Rodičovský phubbing**

Rodičovský phubbing označuje rozsah, v akom rodičia používajú mobil alebo sú rozptyľovaní svojím mobilným telefónom počas interakcie so svojimi deťmi. Záujem odborníkov o pochopenie nepriaznivých účinkov rodičovského phubbingu na vývoj adolescentov vzrástol. Vplyv rodičovského phubbingu na adolescentov možno pochopiť prostredníctvom teórie rodinných systémov. Táto teória naznačuje, že jednotlivcov nemožno chápať izolovane jeden od druhého, ale skôr ako súčasť rodiny, keďže rodina je emocionálna jednotka. To znamená, že rodina je vzájomne závislý dynamický systém, v ktorom sú skúsenosti členov rodiny vzájomne prepojené a môžu sa navzájom ovplyvňovať (Cox, Paley, 2003). Podľa teórie rodinných systémov môže rodičovský phubbing ovplyvniť pocity dospievajúcich, pretože môže dospievajúcim vyslať „veľmi jasný odkaz“, že rodičia považujú smartfóny za dôležitejšie ako ich deti. Keď rodičia dôsledne dovoľia smartfónu zasahovať do ich interakcií medzi rodičmi a dospievajúcimi, dospievajúci budú mať silné pocity ignorovania alebo dokonca odmietnutia, a preto sa ich pocit podpory a lásky zo strany rodičov zníži (Stockdale et al., 2018).

Dospievanie je kritickým obdobím, keď dospievajúci prechádzajú mnohými zmenami a výzvami (Steiger et al., 2014), najmä dospievajúci sa stávajú sebavedomými a prejavujú väčší záujem o názory ostatných na nich. To, ako dospievajúci vnímajú odmietnutie druhými, napr. odmietnutie zo strany rodičov, pravdepodobne prispieva k zlým pocitom o sebe a tieto pocity prispievajú k náchylnosti na depresiu (Nolan et al. 2003). Preto môžeme konštatovať, že rodičovský phubbing môže podľa teórie rodinných systémov súvisieť s depresívnymi symptómami adolescentov. Toto tvrdenie podporuje aj štúdia od autorov McDaniel a Radesky (2018). Výsledky z toho výskumu naznačujú, že vnímanie technoferencie rodičov (príbuzný fenomén rodičovského phubbingu) u adolescentov súvisí s depresiou. Táto štúdia taktiež naznačuje, že technologické zasahovanie/prerušenie rodičov počas aktivít rodiča a dieťaťa môže významne predikovať externalizujúce a internalizujúce správanie dieťaťa (McDaniel a Radesky, 2018). Externalizujúce prejavy problémového správania



sú charakterizované ako nekontrolovateľné a prejavujú sa vysokou mierou agresivity alebo potenciálu zraniť ostatných. Tieto prejavy boli označené ako externalizujúce, pretože sa prejavujú navonok voči ostatným. Ako konkrétne prejavy sa uvádzajú: zvýšená aktivita, záchvaty zúrivosti, fyzické strety s rovesníkmi, deštruktívne správanie a neposlušnosť. Internalizujúce prejavy problémového správania reflektujú prehnanú kontrolu a majú tiež tendenciu objavovať sa zoskupene. Tieto prejavy sú označované ako internalizujúce, pretože sa prejavujú sociálnou uzavretosťou, ustráchanosťou, smútkom a úzkosťivosťou a predstavujú prejavy úzkosti zamerané na seba, ako jednotlivca a tiež smutnou náladou u detí predškolského veku. Internalizujúce prejavy správania sú často ignorované alebo nerozoznané dospelými v prostredí dieťaťa, pretože nie sú nápadné a rušivé pre okolie. Dôvodom môže byť čiastočne fakt, že internalizujúce prejavy musia byť intenzívnejšie a častejšie ako externalizujúce, aby si ich rodič alebo učiteľ všimol. Druhým dôvodom tiež môže byť skutočnosť, že tieto prejavy sú zväčša krátkodobé a prechodné, viazané na situácie. Napríklad, veľa detí prejavuje určitý strach, strach zo zvierat, tmy, strašidiel, no tie sú zvyčajne primerané veku a nemajú dopad na funkčné oblasti života dieťaťa (Kožárová, Podhájecká, Palková, 2014).

Štúdiá od výskumníkov Wang, Gao, Yang, Zhao & Wang (2020) dopĺňa poznatky o tejto problematike skúmaním vzťahu medzi rodičovským phubbingom, depresívnymi symptómami adolescentov, sebaúcty a sebavedomia adolescentov a vnímaním sociálnej podpory z pohľadu adolescentov. Výskumnú vzorku tvorilo 2 407 študentov zo siedmich stredných škôl v Taiyuan a Changzhi v Číne. Celková vzorka zahŕňala 1911 chlapcov, 1202 dievčat a 14 účastníkov, ktorí neuviedli pohlavie. Priemerný vek respondentov bol 12,75 rokov (SD = 0,58, rozsah = 11–16 rokov). Pokiaľ ide o úroveň vzdelania rodičov účastníkov, 6,7 % ich otcov a 7,2 % ich matiek malo ukončenú základnú alebo nižšiu úroveň; 38,5 % ich otcov a 39,0 % matiek malo ukončenú strednú školu; 27,4 % ich otcov a 27,7 % matiek ukončilo vyššiu strednú školu; a 27,4 % ich otcov a 26,1 % ich matiek malo ukončené bakalárske štúdium alebo vyššiu úroveň. Respondenti vyplnili dotazníky týkajúce sa ich skúseností s: rodičovským phubbingom, sebaúctou, vnímanou sociálnou oporou a symptómami depresie. Štúdiá vyššie uvedených autorov najprv skúmala vzťah medzi phubbingom rodičov a depresívnymi symptómami adolescentov. Rodičovský phubbing významne a pozitívne predpovedal depresívne symptómy adolescentov nad rámec účinkov vnímaného ekonomického stresu adolescentov. Toto zistenie naznačuje, že rodičovský phubbing ako rizikový faktor môže výrazne zvýšiť symptómy depresie u adolescentov. Poukazuje na dôležitosť rodičovského phubbingu pri formovaní symptómov depresie u adolescentov a potvrdzuje, že rodičovský phubbing je novým rizikovým faktorom pre symptómy depresie u adolescentov.

Môžeme konštatovať, že rodina je vzájomne závislý dynamický systém, v ktorom sú skúsenosti členov rodiny vzájomne prepojené a môžu sa navzájom ovplyvňovať.

Keď rodičia dovoľia, aby smartfóny zasahovali do ich interakcií s dospievajúcimi, dospievajúci budú mať silný pocit odmietnutia. Tento pocit odmietnutia výrazne prispieva k zvýšeniu ich depresívnych symptómov. Adolescenti, ktorí zažívali v rodine vysokú úroveň rodičovského phubbingu, mali vysokú úroveň depresívnych symptómov, a to aj po kontrole ďalších relevantných premenných, ako je vnímaný ekonomický stres adolescentov, pohlavie, vek, sebaúcta, sebavedomie a vnímaná sociálna podpora. Dospievajúci s nízkym sebavedomím, ktorí zažili vyššie úrovne rodičovského phubbingu, mali väčšiu pravdepodobnosť depresie ako adolescenti s vysokým sebavedomím. Okrem toho, vyššie úrovne rodičovského phubbingu významne predikovali zvýšenie depresívnych symptómov adolescentov, keď ich sebaúcta a vnímaná sociálna podpora boli nízke alebo aspoň jedna z premenných bola nízka. Naopak, keď sebaúcta a vnímaná sociálna podpora adolescentov boli vysoké, tak aj vyššia úroveň rodičovského phubbingu nebola významná a nebola prediktorom depresívnych symptómov u adolescentov. Rodičovský phubbing významne a pozitívne determinoval vznik depresívnych symptómov adolescentov. Toto zistenie bolo v súlade s predchádzajúcim výskumom, v ktorom zasahovanie rodičovskej technológie počas aktivít rodič-dieťa významne a pozitívne predikovalo externalizujúce a internalizujúce správanie dieťaťa, vrátane depresie (McDaniel a Radesky, 2018; Stockdale et al., 2018). Je však dôležité poznamenať, že vyššie uvedené štúdie autorov nebrali do úvahy skutočnosť, že adolescenti sú veľmi heterogénna skupina a nie všetci pociťujú vyššie úrovne depresívnych symptómov, keď čelia rodičovskému phubbingu. Existujú kľúčové faktory, ktoré môžu znížiť silu vzťahu medzi rodičovským phubbingom a depresiou u adolescentov. Vyššie uvedená štúdia, ktorá sa realizovala v Číne, rozširuje existujúce poznatky tým, že súčasne skúmala zmiernujúce účinky sebaúcty a vnímanej sociálnej podpory. Okrem toho, má toto zistenie v čínskej kultúre osobitný význam. Čína je kultúra s dlhou tradíciou kolektivismu a kladie dôraz na rodinné vzťahy. Vzťah rodič-dieťa sa považuje za dôležitejší ako iné vzťahy (Miller et al. 2013). Môžeme tvrdiť, že vnímanie rodičovského phubbingu dospievajúcimi môže byť obzvlášť škodlivé pre adolescentov s depresívnymi symptómami v čínskom kontexte.

V nasledujúcej časti príspevku prechádzame na iný, ale taktiež dosť rušivý a nebezpečný fenomén sharenting. Pretože rýchly vzostup sociálnych médií uľahčil spoločné zdieľanie obrázkov s rodinou a priateľmi viac ako kedykoľvek predtým. Platformy, ako Facebook a ďalšie stránky a aplikácie sociálnych médií by sa dali nazvať „moderné detské knižky“ (Kumar & Schoenebeck, 2015), keďže sa rodičia zapájajú do „zdieľania“ (Blum-Ross & Livingston, 2017) uverejňovaním obsahu o svojich deťoch. Kvôli tomu v súčasnosti môže mať veľa detí digitálnu stopu už pred narodením, keďže niektorí rodičia zdieľajú fotky už aj z ultrazvuku.

## Sharenting

„Slovo sharenting pochádza z angličtiny a je to slovná hračka od slov share (zdieľať) a parenting (rodičovstvo). Ide o fenomén moderného rodičovstva, nakoľko rastie počet rodičov, ktorí zdieľajú fotografie a videá svojich detí na sociálnych sieťach. Niektorí experti však varujú rodičov, aby venovali zvýšenú pozornosť tomu, čo rodičia zdieľajú o svojich deťoch, v akom množstve, a s kým“ (Kozejová-Palkechová, 2019).

Podľa prieskumu Security.org z roku 2021, ktorý zahŕňal rodičov a deti v USA, 77 % rodičov uviedlo, že zdieľajú príbehy, obrázky alebo videá svojich detí online. Veľká časť výskumu o zdieľaní sa sústredila na rodičovskú motiváciu. Pri skúmaní rodičovských blogerov je ich túžba podeliť sa o skúsenosti, mať vzťah k iným rodičom a ukázať svoju identitu rodiča často v rozpore s právom ich dieťaťa na súkromie (Blum-Ross & Livingstone, 2017). Najmä matky môžu uverejňovať príspevky s cieľom vytvoriť si digitálnu identitu ako dobrá matka alebo potvrdiť svoju rolu matky, keď dostanú lajky a komentáre (Kumar & Schoenebeck, 2015).

Výskum od autorov Amon et al. (2022), ktorý skúmal amerických rodičov detí mladších ako 10 rokov, zistil, že medzi tými, ktorí zverejnili fotografie svojich detí online (čo tvorilo väčšinu respondentov), niekoľko faktorov pozitívne predpovedalo zdieľanie rodičmi. Tieto faktory zahŕňali čas strávený online a na sociálnych médiách, väčšiu sledovanosť a uverejňovanie príspevkov pre širokú verejnosť, osvojenie si tolerantného rodičovského štýlu, prejavovanie dôvery v rodičovstvo a prežívanie FoMO - Fear Of Missing Out (strach z premeškania alebo strach, že o niečo prideme) (Amon et al., 2022).

Pri skúmaní zdieľania sú dôležitými faktormi obavy o súkromie a bezpečnosť. V prieskume Pew Research Center 76 % rodičov, ktorí zdieľajú informácie o svojich deťoch online, uviedlo, že možnosť zdieľať veci s rodinou a priateľmi je hlavným dôvodom ich online zdieľania (Auxier et al., 2020). Avšak medzi 18 % rodičov v prieskume, ktorí používajú sociálne médiá, ale nikdy nezdieľali informácie o svojich deťoch online, bola hlavným dôvodom bezpečnosť. Z týchto rodičov 76 % uviedlo, že hlavným dôvodom nezdieľania bolo zabrániť ostatným v prístupe k týmto informáciám a 71 % uviedlo vážne obavy z webových stránok, ktoré zhromažďujú údaje o ich deťoch (Auxier et al., 2020). Ukázalo sa, že rodičia, ktorí sa zapájajú do zdieľania, majú z týchto rizík menšie obavy (Amon et al., 2022).

Obavy rodičov o bezpečnosť nie sú neopodstatnené. Banka Barclays v USA odhaduje, že do roku 2030 by so zdieľaním mohlo súvisieť 7,4 milióna prípadov podvodov s identitou ročne (Coughlan, 2018). Okrem toho môžu fotografie zverejnené na sociálnych sieťach skončiť na stránkach používaných na zdieľanie pedofilných obrázkov. Výskumníci zo spoločnosti eSafety v Austrálii zistili, že až 50 % obrázkov na týchto stránkach možno dohľadať spätne na sociálnych sieťach. Hoci pôvodné obrázky boli zverejnené nevinne,

skončili na stránkach, kde ľudia nechávali sexuálne komentáre k tým istým obrázkom (Battersby, 2015).

Zdieľanie môže tiež ovplyvniť zvyky a názory dieťaťa na používanie médií a sociálnych sietí. Výskum zistil, že u detí s rodičmi, ktorí zdieľajú obrázky, je pravdepodobnejšie, že budú mať svoje vlastné účty na sociálnych sieťach prevádzkované rodičmi, prejavia záujem o zverejňovanie svojich fotografií na internete a prezerajú si svoje fotografie online (Amon et al., 2022). Ako deti starnú a rozvíjajú svoje preferencie pre sebaodhaľovanie offline aj online, ako aj svoju identitu (Davis, 2012), ich názory na zdieľanie sa môžu meniť.

Názory adolescentov na zdieľanie sú ovplyvnené tým, ako vnímajú motívy rodičov. Podľa Verswijvel et al. (2019), ak adolescenti verili, že zdieľanie je primárne na archiváciu informácií, mali k tejto praxi pozitívnejšie pocity. Ak si však mysleli, že je to pre „manažment dojmu“ alebo snahu rodičov, aby vyzerali lepšie, mali negatívnejší názor.

Walrave et al. (2022) zistili podobné výsledky: dospievajúci sa pri zdieľaní cítili pozitívnejšie, keď príspevok zdôrazňoval pozitívny úspech alebo udalosť, pokiaľ sami seba nevnímali neatraktívne alebo divne. Názory dospievajúcich na zdieľanie sú formované aj vlastnou túžbou po súkromí. Tí, ktorí zdieľali viac, mali z praxe pozitívnejšie pocity ako tí, ktorí sa viac zaujíмали o súkromie (Verswijvel et al., 2019). Mnoho dospievajúcich sa obávalo, že ich rodičia neprijímali náležité opatrenia na ochranu osobných informácií (Ouvrein & Verswijvel, 2019).

Pravdepodobne najdôležitejším aspektom je jednoducho požiadať o povolenie. Výskumy od autorov Ouvrein & Verswijvel, 2019; Verswijvel a kol., 2019; Walrave a kol., 2022 ukazujú, že dospievajúci chcú dostávať otázku o povolenie zdieľania od ich rodičov skôr, ako ich rodičia uverejnia obsah o nich online (Ouvrein & Verswijvel, 2019; Sarkadi a kol., 2020; Verswijvel a kol., 2019; Walrave a kol., 2022). 71 % rodičov uvádza, že žiadajú o povolenie od svojho dieťaťa na uverejňovanie príspevkov (Security.org Team, 2021).

Na záver príspevku chceme poukázať aj na dôležitosť digitálneho minimalizmu, prostredníctvom ktorého si rodina upevňuje svoje väzby a vzťahy.

## **Digitálny minimalizmus**

Pojem „minimalizmus“ sa v posledných desaťročiach stáva čoraz populárnejším. Keďže sa mnohí ľudia ocitli vtiahnutí do životného štýlu nadmernej spotreby, myšlienka žiť šťastne s menšou spotrebou sa stáva lákavejšou. Minimalizmus – vo všetkých jeho podobách – však nie je len o znižovaní množstva „vecí“, ktoré máme, ale je aj o zámere, prečo to máme, čo robíme, a ako to môžeme využiť čo najlepšie (MacKay, 2020).

Rovnako digitálny minimalizmus nie je len o odstránení Facebooku alebo o naučení sa lepšieho spôsobu ako vyčistiť priechod doručenej pošty. Ide o zámerné formovanie osobného digitálneho života podľa osobných hodnôt, aby používatelia mali dobrý pocit z aplikácií a nástrojov, ktoré denne používajú. Čím viac akceptujeme život plný aplikácií, zariadení a nástrojov, ktoré pútajú pozornosť, tým menej času a energie máme na hlboké myslenie, ktoré vedie k veľkým nápadom, skutočnej kreativite a spokojnosti. Na prvý pohľad sú základné prvky digitálneho minimalizmu jednoduché:

1. Voľba a zámer – pri používaní digitálnych technológií je potrebné určiť si voľbu a zámer používania, vhodné je používať len tie, čo chceme a len spôsobmi, ktoré sú v súlade s osobnými hodnotami.
2. Optimalizácia nástrojov, ktoré používame – v digitálnych zariadeniach by sme mali mať nainštalované len tie nástroje, ktoré nám uľahčujú niečo v živote (napr. rodinnú komunikáciu). Nie je vhodné mať presýtený mobilný telefón rôznymi aplikáciami, ktoré nám neprinášajú nič užitočné. Je potrebné oddeliť dobré od zlého.
3. Akceptovanie toho, že nebudeme stále online – technologické spoločnosti prežívajú na FoMO. Digitálni minimalisti však radi prídu o veci, o ktorých vedia, že ich životu neprinášajú žiadnu hodnotu.

Rozvinúť digitálne minimalistické myslenie nie je jednoduché. Autor Newport (2019) však vo svojej knihe *Digital minimalism* poskytuje nástroj v 30-dňovom pláne na naštartovanie minimalistického životného štýlu. Po preštudovaní 30-dňového plánu je možné sa riadiť osvedčenými postupmi na udržanie digitálneho minimalistického životného štýlu z dlhodobého hľadiska. Najťažšou súčasťou každej stratégie produktivity je držať sa jej dlhodobo. To isté platí pre udržiavanie novej praxe digitálneho minimalizmu. Kľúčom k tomu, aby sme sa vyhli technológiám, ktoré vzbudzujú pozornosť, je vyplniť tento čas inými, zmyslupnejšími činnosťami. Napriek tomu to nie je vždy jednoduché. Newport (2019) vo svojej knihe tiež načrtáva niekoľko spôsobov, ako podporiť novoobjavenú digitálnu autonómiu:

1. Tráviť čas osamote. Samota – fyzická aj duševná – je dôležitá pre jasné myslenie. Namiesto toho, aby sme pociťovali FoMO sociálnych médií, je vhodné vyskúšať nechať telefón doma, kým budeme na prechádzke.
2. Neklikat' na „páči sa mi to“. Sociálne médiá a digitálna komunikácia sa stali digitálnymi verziami „rýchleho občerstvenia – ľahko konzumovateľné, no s nízkou nutričnou hodnotou“. Aby sme tomu zabránili, je potrebné obmedziť výkonnostný aspekt týchto nástrojov.
3. Obnoviť voľný čas. Jedným z dôvodov, prečo sa spoliehame na digitálne technológie, je to, že sme stratili svoje koničky. Je jednoduchšie scrollovať sociálne siete v telefóne ako čítať knihu. Preto je vhodné využiť voľný čas na analógové úlohy, ktoré nás bavia.

4. Pripojiť sa k Attention Resistance, t. j. byť rezistentný či odolný voči upozorneniam z digitálnych médií. Nemusíme využívať všetky funkcie telefónu ani byť neustále pripojení k sociálnym sieťam. Ako píše Newport (2019), digitálni minimalist si dávajú menej „vstupných bodov“ na rozptýlenie. Skúsme používať a brať sociálne siete ako niečo, čo robíme podľa potreby a nie viac.
5. Predstaviť si, že je potrebné platiť za každé kliknutie, potiahnutie prstom alebo klepnutie. Ak nemôžeme venovať svojmu času a pozornosti hodnotu, ktorú si zaslúži, dajme mu peňažnú hodnotu. Opýtajme sa sami seba, ako by sa zmenilo naše správanie, keby každé potiahnutie prstom na Instagrame či TikToku stálo 1 euro?

Digitálny minimalizmus je spôsob, ako nielen jasne definovať, aké technológie vpúšťame do svojho života, ale aj ako ich používame. Akonáhle pochopíme svoje skutočné hodnoty, môžeme okolo nich vybudovať reálne využitie technológie. Namiesto toho, aby sme sa cítili ovládaní technológiami, sa stávame cieľavedomejšími, silnejšími a produktívnejšími.

## **Záver**

V rýchlo sa meniacom prostredí sociálnych médií v posledných dvoch desaťročiach sa schopnosť rodičov vnímať a uvedomovať si spomínané digitálne fenomény stratila. Zdieľanie obrázkov, informácií o svojich deťoch či ignorovanie detí rodičmi kvôli digitálnym zariadeniam exponenciálne rastie. Deti sa cítia osamelé, stráca sa kvalitná rodinná komunikácia, a tým sa narúša tento veľmi krehký, blízky a citlivý vzťah medzi rodičom a dieťaťom. Platformy, ako Instagram a TikTok umožnili ľuďom s veľkým počtom sledovateľov speňažiť svoje účty na sociálnych sieťach, avšak pochopenie rizík rozšíreného zdieľania či phubbovania môže trvať roky.

## **Bibliografia**

- AMON, M. J., KARTVELISHVILI, N., BERTENTHAL, B. I., HUGENBERG, K., & KAPADIA, A. (2022). Sharenting and children's privacy in the United States: Parenting style, practices, and perspectives on sharing young children's photos on social media. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW1), 1-30.  
<https://doi.org/10.1145/3512963>
- AUXIER, B., ANDERSON, M., PERRIN, A., & TURNER, E. (2020). *4. Parents' attitudes – and experiences – related to digital technology*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parents-attitudes-and-experiences-related-to-digital-technology/>

- BATTERSBY, L. (2015). Millions of social media photos found on child exploitation sharing sites. *The Sydney Morning Herald*.  
<https://www.smh.com.au/national/millions-of-social-media-photos-found-on-child-exploitation-sharing-sites-20150929-gjxe55.html>
- BLUM-ROSS, A., & LIVINGSTONE, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110-125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- COUGHLAN, S. (2018). 'Sharenting' puts young at risk of online fraud. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/education-44153754>
- COX, M. J., & PALEY, B. (2003). Understanding families as systems. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 193-196.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.01259>
- DAVIS, K. (2012). Tensions of identity in a networked era: Young people's perspectives on the risks and rewards of online self-expression. *New Media & Society*, 14(4), 634-651. <https://doi.org/10.1177/1461444811422430>
- HINIKER, A., SOBEL, K., SUH, H., SUNG, Y. C., LEE, C. P., & KIENTZ, J. (2015). Texting while parenting: How adults use mobile phones while caring for children at the playground. In *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '15)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 727-736.  
<https://doi.org/10.1145/2702123.2702199>
- HINIKER, A., SCHOENEBECK, S. Y., & KIENTZ, J. A. (2016). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW '16)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 1376-1389. <https://doi.org/10.1145/2818048.2819940>
- KOZEJOVÁ-PALKECHOVÁ, M. (2019). *Sharenting alebo rodičovstvo, ktoré ukračuje deti o súkromie*. Eduworld. <https://eduworld.sk/cd/marcela-kozejova-palkechova/6204/sharenting-alebo-rodicovstvo-ktore-ukracuje-deti-o-sukromie>
- KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M., & PALKOVÁ, V. (2014). Dimenzie problémového správania a jeho prevalencia medzi deťmi v predškolskom veku na Slovensku. In *Študent na ceste k praxi III: Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 9-24.
- KUMAR, P., & SCHOENEBECK, S. (2015). The modern day baby book: Enacting good mothering and stewarding privacy on Facebook. In *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW '15)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 1302-1312.  
<https://doi.org/10.1145/2675133.2675149>
- MACKAY, J. (2020). *Digital minimalism 101: How to clear out your digital clutter and find focus and calm in 30 days*.  
<https://rescuetime.wpengine.com/digital-minimalism/#basics>

- McDANIEL, B. T. (2015). Technoference: Everyday intrusions and interruptions of technology in couple and family relationships. In C. J. Bruess (Ed.), *Family communication in the age of digital and social media*. Peter Lang Publishing, 1-22.
- McDANIEL, B. T., & COYNE, S. M. (2016a). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85-98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- McDANIEL, B. T., & COYNE, S. M. (2016b). Technology interference in the parenting of young children: Implications for mothers’ perceptions of coparenting. *The Social Science Journal*, 53(4), 435-443. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.010>
- MILLER, R. B., MASON, T. M., CANLAS, J. M., WANG, D., NELSON, D. A., & HART, C. H. (2013). Marital satisfaction and depressive symptoms in China. *Journal of Family Psychology*, 27(4), 677-682. <https://doi.org/10.1037/a0033333>
- NEWPORT, C. (2019). *Digital minimalism: Choosing a focused life in a noisy world*. New York: Portfolio/Penguin.
- NOLAN, S. A., FLYNN, C., & GARBER, J. (2003). Prospective relations between rejection and depression in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 745-755. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.745>
- OUVREIN, G., & VERSWIJVEL, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents’ experiences with sharenting against the background of their own impression management. *Children and Youth Services Review*, 99, 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.011>
- RADESKY, J. S., & McDANIEL, B. T. (2018). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>
- RADESKY, J. S., SCHUMACHER, J., & ZUCKERMAN, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- SECURITY.ORG TEAM. (2021). *Parents’ social media habits: 2021*. Security.org. <https://www.security.org/digital-safety/parenting-social-media-report/>
- STEIGER, A. E., ALLEMAND, M., ROBINS, R. W., & FEND, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
- STOCKDALE, L. A., COYNE, S. M., & PADILLA-WALKER, L. M. (2018). Parent and child technoference and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10- to 20-year-old adolescents. *Computers in Human Behavior*, 88, 219-226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.034>



- VERSWIJVEL, K., WALRAVE, M., HARDIES, K., & HEIRMAN, W. (2019). Sharenting, is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites. *Children and Youth Services Review*, 104, 104401. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104401>
- WALRAVE, M., VERSWIJVEL, K., OUVREIN, G., STAES, L., HALLAM, L., & HARDIES, K. (2022). The limits of sharenting: Exploring parents' and adolescents' sharenting boundaries through the lens of communication privacy management theory. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.803393>
- WANG, X., GAO, L., YANG, J., et al. (2020). Parental phubbing and adolescents' depressive symptoms: Self-esteem and perceived social support as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 427-437. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01185-x>

*Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom Prevenca online rizikového správania.*

**Mgr. Soňa Kollárová**

Katedra pedagogiky a andragogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 947 11 Banská Bystrica

*sona.kollarova2@umb.sk*

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.1.33-47>

## **Occupational Therapy in School: Support for Students with Dyspraxia in Science Subjects**

### **Ergoterapia v škole: podpora žiaka s dyspraxiou v prírodovedných predmetoch**

Barbora Kováčová

#### **Abstract**

The paper describes the theoretical background of school occupational therapy as a common component in school settings abroad. Since school occupational therapy is an underdeveloped therapeutic approach in our environment in the paper we point out its possibilities of use for the special educator. The author presents the results of a long-term occupational therapy intervention implemented in a pupil with dyspraxia, educated in a mainstream school without the use of support measures in a primary school setting. The Person-Environment-Occupation (PEO) model is applied in the context of the intervention, which focuses on addressing limiting areas such as movement planning, attentional concentration, short-term memory and academic limitations resulting from the above factors. Based on the selected problem, the author presents the importance of occupational therapy support in practicing and reinforcing the curriculum in a science-oriented subject.

**Keywords:** School Occupational Therapy. PEO model. Pupil with dyspraxia.

#### **Význam ergoterapie v prostredí školy**

Školská ergoterapia (*School-based Occupational therapy*) je zameraná na viacero oblastí, konkrétne je zameraná na klienta, orientovaná na riešenie, založená na silných stránkach, založená na profesijných skúsenostiach, na spolupráci a kontexte výchovy a vzdelávania v prostredí školy (WFOT, 2016). Pre úspešné začlenenie dieťaťa a žiaka so zdravotným znevýhodnením do školy má byť ergoterapeut súčasťou školskej komunity, aby systematicky spolupracoval s učiteľmi, rodičmi a inými odborníkmi. Taktiež je vhodné, aby samotná komunita pozitívne reagovala a podporovala rôznorodosť školskej komunity (Cahill & Bazyk, 2020). Ergoterapeuta je nevyhnutné považovať za kľúčového poskytovateľa, ktorý sa podieľa v podporovaní človeka od narodenia v rámci včasnej intervencie, a neskôr podľa miery podpory danej osoby so zdravotným znevýhodnením počas jeho životnej trajektórie. Osborne

& Russo (2003) tvrdia, že hoci poskytovanie ergoterapie v rôznych prostrediach je známe, samotná ergoterapia je jednou z menej preskúmaných, ale zároveň z diskutovaných oblastí špeciálneho vzdelávania. Ergoterapeut disponuje potenciálom podporovať deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením v prostredí školy tak, aby maximalizoval ich výkon a účasť vo vzdelávacom prostredí (American Occupational Therapy Association, 2010).

V zahraničí má školsky orientovaná ergoterapia (školská ergoterapia) pomerne dlhú históriu, ktorú Cahill & Bazyk (2020) popisujú na základe právnych predpisov a zmien platných pre anglicky hovoriace krajiny, ktoré postupne ovplyvnili (a aj ovplyvňujú) význam a využitie ergoterapie v školskom prostredí (Schéma 1)<sup>1</sup>.

Od prijatia *Zákonu o vzdelávaní osôb so zdravotným postihnutím*<sup>2</sup> (2004) môžu školy v zahraničí využiť až 15 % finančných prostriedkov na špeciálne vzdelávanie vrátane:

- vedecky podloženého akademického vyučovania (a aj behaviorálnych intervencií),
- vedecky podloženého vyučovania gramotnosti,
- používania adaptačného a výučbového softvéru atď. (ibidem, s. 632).

V našich podmienkach ergoterapeutická podpora v prostredí školy nie je preskúmaná tak, aby bolo možné tvrdiť, či je využívaná málo alebo veľa<sup>3</sup>. Z praktických skúseností autorky príspevku je ergoterapia (terapia prácou, činnosťná terapia) zvyčajne poskytovaná v poradenských centrách a neštátnych odborných ambulanciách/centrách v rámci pomáhajúcich profesií. Aktuálne možno konštatovať, že miera odbornosti a supervízie u poskytovateľov ergoterapie nie je identifikovaná, nakoľko takto orientovaný monitoring nebol aktuálne realizovaný na národnej úrovni.

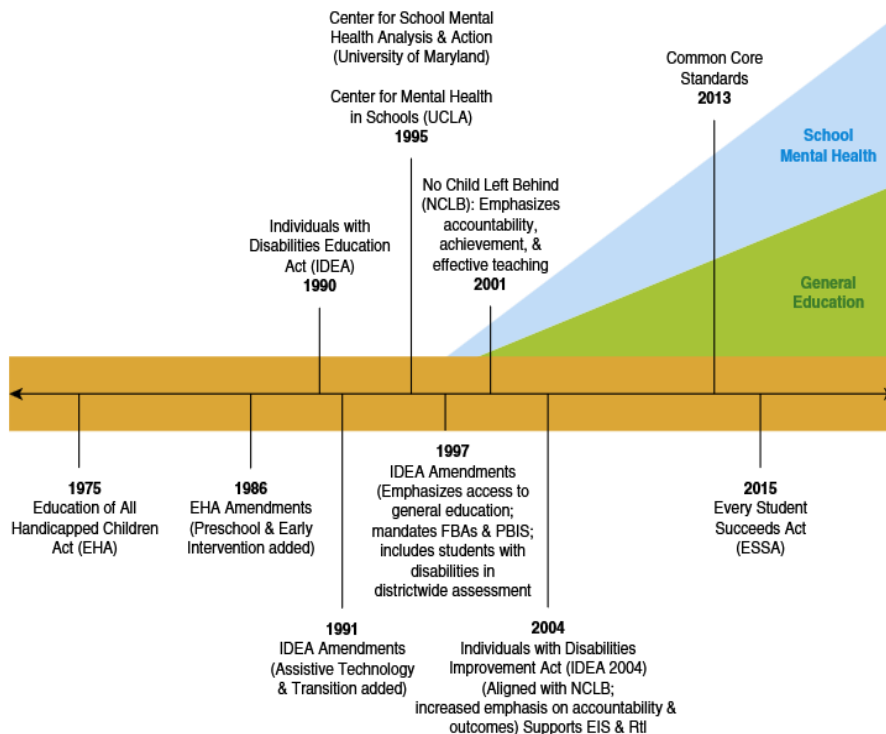
---

<sup>1</sup> Schematické zobrazenie uvádzame v originálnom spracovaní aj z toho dôvodu, že v prípade záujmu je možné na základe originálnych názvov dokumentov vyhľadávať ďalej možnosti formovania školsky orientovanej ergoterapie.

<sup>2</sup> IDEA, Individuals with Disabilities Education Act

<sup>3</sup> V kontexte poznania využívania ergoterapie je potrebné identifikovať odbornosť poskytovateľov ergoterapie, zistiť angažovanosť v rámci ďalšieho vzdelávania a rozvíjania si svojej špecializácie v danej oblasti, ako aj možnosť supervízie v rámci ďalšieho profesijného rastu.

Schéma 1: Integrácia školskej ergoterapie do prostredia školy



Zdroj: Cahill & Bazyk (2020, s. 628)

## Žiak s dyspraxiou v škole

Dyspraxia je známa ako vývinová porucha koordinácie, ktorá je zaradovaná ako súčasť špecifických porúch učenia sa (Bartoňová & Magová, 2018; Vodičková, 2022). Kirby et al. (2010) tvrdia, že dyspraxia je celoživotnou poruchou, ale s možnou kompenzáciou v konkrétnych limitných oblastiach. Táto porucha znevýhodňuje podľa Udoh & Okoro (2013) u daného žiaka proces učenia sa, konkrétne v použití známeho (už upevneného) pohybu na vykonanie konkrétnej akcie (aktivity, činnosti), v plánovaní činnosti na vykonanie myšlienky a vo vykonávaní plánovaného pohybu na vykonanie činnosti (Homolová, 2024). Pri komunikácii s pedagógmi je nevyhnutné zdôrazňovať, že nejde o poškodenie opornej sústavy, ani o narušenie centrálnaj nervovej sústavy. Napriek tomu je táto skupina detí a žiakov vnímaná komunitou v pomerne negatívnej konotácii, že sú pomalí, nešikovní, chaotickí, či celkovo „stratení“ v priestore, či v čase (a často sú považovaní za jednotlivcov s ADHD, ADD či PAS). Kirby et al. (2010) upozorňujú na skutočnosť, že dyspraxia môže ovplyvniť ktorúkoľvek oblasť, jednu alebo aj všetky oblasti vývinu, tzn. oblasť fyzickú, intelektuálnu, emocionálnu, sociálnu, zmyslovú, či oblasť

procesu učenia sa. Symptómy dyspraxie sú špecificky individuálne pre každého jednotlivca, u ktorého bola daná porucha potvrdená odbornou diagnostikou. Mnohé ťažkosti u dieťaťa s dyspraxiou môžu byť následne diagnostikované ako komorbidita s dyslexiou, poruchou autistického spektra, či poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Udoh & Okoro (2013) uvádzajú príklad zo školskej praxe, kedy žiak s dyspraxiou čítal pomerne limitne, zamieňal si poradie písmen v slovách alebo poradie slov vo vete. Podľa prvej diagnostiky boli dané limity charakteristické pre vývinovú poruchu učenia, ktorá sa postupne pri dokončení komplexnej diagnostiky potvrdila ako súčasť dyspraxie. Dokonca Lesný & Špitz (1989) poukazuje na spojenie dyspraxie s dysgnóziou<sup>4</sup>, ktorá sa označuje ako dy-dy syndróm. Diagnostika je známa<sup>5</sup> aj v našich podmienkach, kde odborník má aj možnosť diferencovať, či je možné u daného dieťaťa/žiaka potvrdiť spomenutý dy-dy syndróm.

Dyspraxia ako porucha je nekonzistentná v samotných prejavoch v tom, že u jednotlivca môže byť upevnená kompetencia (je dieťaťom používaná bez väčších ťažkostí), ale v niektorej špecifickej situácii ju nedokáže prakticky uplatniť (dôvodov je mnoho, napr. z dôvodu inak podanej inštrukcie, z dôvodu prežívania stresu pri splnení úlohy, alebo celkovo zo zlyhania ovplyvneného dyspraxiou ako takou).

## **Školská ergoterapia**

Samotná ergoterapia je v podmienkach školy poskytovaná na troch úrovniach (stupňoch), čo je ovplyvnené aj samotnými individuálnymi ťažkosťami daného žiaka v prostredí školy (Schéma 2).

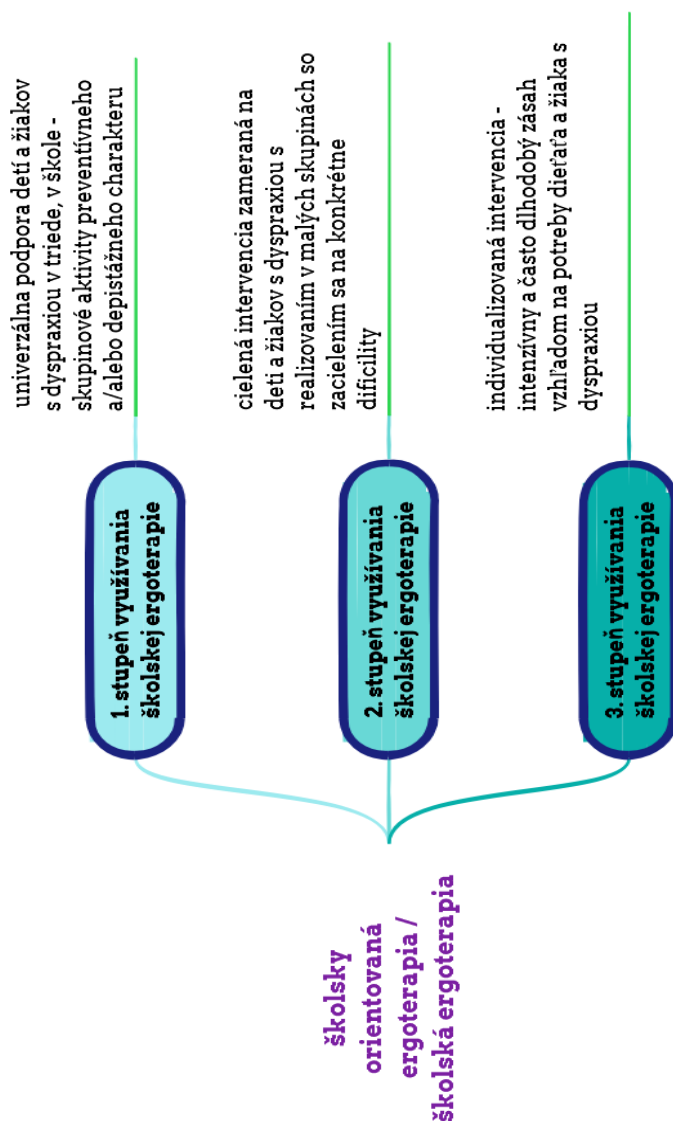
K jednotlivým stupňom využívania školskej ergoterapie uvedieme niekoľko bližších charakteristík (voľne podľa WFOT, 2016).

---

<sup>4</sup> Vývinová porucha schopnosti spojiť vnímané vnemy s inými, napr. s predstavami, kde za najčastejšiu príčinu je považovaná porucha v oblasti stredných závitov hemisfér.

<sup>5</sup> Diagnostika dy-dy syndrómu sa realizuje pomocou batérie, ktorá obsahuje 11 úloh. Po vykonaní úloh je diagnostikovanému potvrdená a) dyspraxia (dieťa má snahu vykonať – imitovať výkon, ktorý mu je ukazovaný odborníkom, ale nedokáže to); b) dysgnózia (dieťa vykoná iný výkon ako ten, ktorý mu bol ukázaný); c) dyspraxia s dysgnóziou, dy-dy syndróm (dieťa niektoré výkony nedokáže imitovať, iné úlohy vykoná úplne inak, alebo sa opakovane pokúša vykonať ten istý výkon).

Schéma 2: Poskytovanie ergoterapeutickej intervencie v prostredí školy



Zdroj: MSOT (2021)

V súvislosti s prvým stupňom využívania školskej ergoterapie sa ergoterapeut orientuje na prostredie a aktivity určené pre celú školu alebo triedu s ohľadom na všetkých žiakov. Môže ísť o plánovanie vyučovacích hodín tak, aby boli inkluzívne a pre všetkých dostupné aj z hľadiska využitia stratégií. Zvyčajne daná aktivita je vnímaná v intenciách prevencie. V súvislosti s druhým stupňom využívania školskej ergoterapie má ergoterapeut za úlohu

prispôbiť materiály alebo činnosti pre jednotlivcov v skupine tak, aby sa mohli zúčastniť rovnakých aktivít. Zároveň ide aj o nasycovanie potreby jednotlivcov diferencovať úlohy a pokyny, aby sa dosahovalo zvýšenie pracovného výkonu počas individuálnej a skupinovej činnosti. V súvislosti **s tretím stupňom využívania školskej ergoterapie ide o priamu** intervenciu pre jednotlivých žiakov, kde sú zohľadňované zmeny v prostredí, v stratégiách učenia sa, vo vykonávaní činnosti a pod. (WFOT, 2016). Úloha ergoterapeuta v prostredí školy zahŕňa podporu úspešnosti žiaka s dyspraxiou, a taktiež monitoruje úspešnosť proaktívnej regulácie emócií a stratégií v správaní sa.

### **Školská ergoterapia – podpora akademických kompetencií u žiaka s dyspraxiou**

Cieľom školsky orientovanej ergoterapie (školskej ergoterapie) je podporiť žiaka s dyspraxiou v tom, aby bol schopný plánovať činnosti a následne ich vykonávať:

- podporovať žiaka s dyspraxiou vo vytváraní predstavy o konkrétnom jave v rámci daného učiva,
- umožniť žiakovi s dyspraxiou overovať upevnené poznatky o javoch/veciach iným spôsobom,
- umožniť žiakovi s dyspraxiou poznávať nové poznatky o javoch/veciach iným spôsobom.

*Tabuľka 1: Využitie stratégií v rámci vyučovacieho procesu*

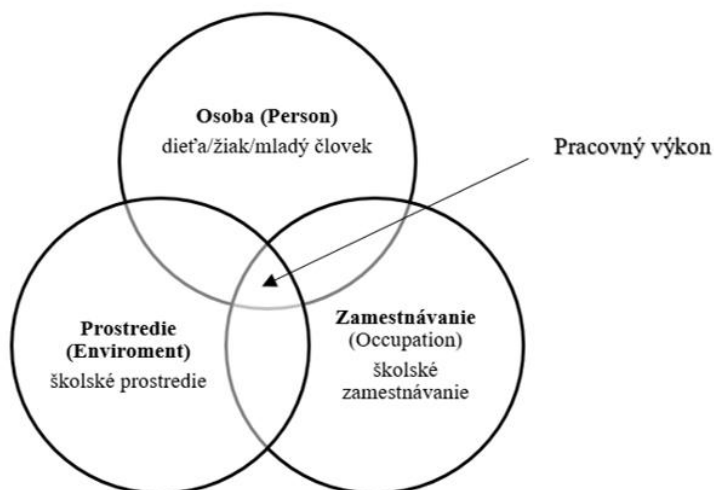
<b>Učiteľ v triede</b>	<b>Žiaci v triede</b>
Overenie učiva z predchádzajúcej vyučovacej hodiny.	Možnosť prihlásiť sa. Ak nie je žiadny záujem o odpoveď, učiteľ vyvolá žiaka podľa potreby.
Prezentácia (text a vizualizácia) v ppt s doplnením o výklad učiva (prípadne obmena v rámci prezentácie edukačného videa).	Vytvorenie priestoru pre doplnenie poznatkov v kontexte témy.
Písanie poznámok podľa interaktívnej tabule.	Žiaci odpisujú poznámky, alebo sú im zaslané do žiackeho/rodičovského konta edupage.
Otázky na upevnenie prebratého učiva. Zadávanie úlohy.	Opakovanie si nového učiva. Žiaci odpovedajú podľa zadania otázok (ak nevedia, učiteľ správnu odpoveď doplní).

*Zdroj: vlastné spracovanie*

Na základe tabuľkového spracovania (Tabuľka 1) je popísaná charakteristická osnova vyučovacej hodiny. Konkrétne ide o hodinu biológie (zaznamenávanie osnovy vyučovacích hodín od novembra 2023 do júna 2024), ktorá je prezentovaná učiteľom podľa konkrétnej schémy bez výrazných zmien. Z tohto hľadiska je možné konštatovať, že samotný priebeh vyučovacej hodiny je stály, nemenný. Skúšaniam venuje učiteľ priemerne 11 minút, výkladu učiva priemerne 22 minút, písaniu poznámok priemerne 10 minút, opakovaniu nového učiva priemerne 2 minúty a zadanie domácej úlohy<sup>6</sup>. Úlohy zadávané ako domáca príprava sú koncipované tak, aby žiaci vyhľadávali poznatky primárne na internete a na základe toho vypracovali odpovede<sup>7</sup>.

Na základe poznania bežného prostredia počas vyučovacieho procesu je možné prezentovať možnosti ergoterapeutickej podpory s využitím modelu PEO.

*Schéma 3: Aplikácia model P-E-O v školskom prostredí*



*Zdroj: modif. podľa Townsend (1997)*

Pri využívaní modelu PEO je pracovný výkon popisovaný Townsendom (1997) ako schopnosť vykonávať školské úlohy súvisiace s rolou žiaka. Pracovný výkon je teda výsledkom dynamickej a recipročnej interakcie medzi individuálnymi schopnosťami žiaka, špecifickým prostredím – školou a požadovanými školskými povinnosťami. Tieto tri zložky participujú na celkovej úrovni pracovného výkonu. V prípade kompatibility medzi danými zložkami

<sup>6</sup> Priemerné časové dotácie boli určené z časového obdobia 11 mesiacov školského roku.

<sup>7</sup> V tejto súvislosti nie je školou/triednym učiteľom/vyučujúcim overované, či rodina žiaka má prístup na internet, prípadne zaplatené dáta cez mobilného operátora. Pripojenie na internet sa považuje za samozrejmosť, na čo je potrebné upozorňovať, že v realite to tak často nie je.



je požadovaný pracovný výkon prijateľný a pre dieťa to znamená nižšiu mieru frustrácie v prostredí školy. V prípade inkompatibility medzi zložkami nastáva problém s pracovným výkonom žiaka. Žiak je v danom prostredí limitovaný, školské úlohy nezvláda a jeho pracovný výkon klesá. Dosiahnutie kompatibility s veľkou pravdepodobnosťou nastane v prípade okamžitého intervenčného/podporného zásahu, konkrétne môže ísť o zámerne orientovanú ergoterapeutickú intervenciu, alebo zavedenie podporných opatrení (so súhlasom zákonného zástupcu žiaka; rodičia maloletého túto možnosť odmietajú).

### **Model PEO – Osoba**

*Žiak R., 13 rokov, v piatich rokoch neurologickým vyšetrením potvrdená motorická dyspraxia s presahom do učebného procesu, oslabenie akademických spôsobilostí. OA: rizikový novorodenec, narodený v 36. týždni tehotenstva. Vzhľadom na podozrenie nevyvinutia pľúc bol umiestnený do inkubátora, následne sa pridružil zápal pobrušnice. Ukončenie pobytu v inkubátore po týždni so záverom – pľúca vyvinuté pre samostatné dýchanie. Následne na oddelení prekonaný komplikovaný ikterus v trvaní dva týždne. Po prepustení domov odporúčené sledovanie na neonatologickej ambulancii. Psychomotorický vývin oneskorený, navštevoval centrum včasnej intervencie s poskytovaním fyzioterapie a terapie hrou. Psychologické ani špeciálnopedagogické vyšetrenie nie sú k dispozícii, matka tvrdí, že žiadne do t.č. neabsolvoval (!). RA: Rodičia vysokoškolsky vzdelaní, s genetickou záťažou na kardiovaskulárne a gastroenterologické ochorenia, súrodencov nemá. SO: V štyroch rokoch zaškolený v materskej škole, boli prítomné ťažkosti s adaptabilitou. V prostredí materskej školy sú evidentné problémy so sebaobsluhou, serialitou v bežných úkonoch a s motorikou (najviac v oblasti grafomotoriky). Zaškolený do 1. ročníka základnej školy bol na základe veku, testy školskej zrelosti zvládol s výsledkom spôsobilý vstupu do prvého ročníka. Na prvom stupni ťažkosti s plánovaním pohybu pretrvávajú, nie sú však tak závažné, aby rodičia súhlasili s asistentom pedagóga, ktorého im ponúkala základná škola. Na druhom stupni sa problémy s celkovým plánovaním vystupňovali, má problém osvojiť si celkovo učivo, nepostačuje mu len text, ten je pre neho nečitateľný, nedokáže sa orientovať v učebnici, pomerne dlho mu trvá domáca príprava na každý predmet. Škola požaduje odborné vyšetrenia, rodičia odmietajú z dôvodu označkovania ich syna v prostredí školy (skúsenosti z predchádzajúcej základnej školy). Do domácej prípravy boli zaradené aj mentálne mapy, výsledok nebol až taký výrazný, ako očakávali (z rozhovoru s matkou). Od 2023 zaradený do starostlivosti odborníka aplikujúceho ergoterapiu ako terapeutickú podporu. Samotná intervencia je založená na využívaní 3D zobrazení a s využitím senzomotorického učenia sa.*

Pri posúdení pracovného výkonu žiaka R. je pracovný výkon limitovaný:

- nižšou mierou **štruktúrovaného usporiadania prostredia** (triedy), napr. učiteľ využíva v rámci vyučovania „kútiky“, ktoré však nemajú stále miesto a žiakovi R. sa ťažko orientuje aj v rámci úlohy, kde musí naplánovať a použiť pohyb v určenom čase (*Presuňte sa do zeleného kútika!*);
- pomalším **porozumením zadania**, ktoré je verbalizované a málokedy je podporené textom či vizualizáciou. Na požiadavku podpory zo strany rodičov bolo deklarované zdôvodnenie vyučujúceho „ide už o druhý stupeň, kde samotná inštrukcia k úlohe musí postačovať“. (*Zoberte si banku s vodou a prelejte ju do odmerného valca!*) – *Čo je banka? Čo je odmerný valec?*
- zníženou **predstavivosťou a pamäťou** týkajúcej sa obnovenia si skúsenosti z predchádzajúceho pokusu. Predpoklad výsledku úlohy, ktorá je podobná ako úloha, ktorá bola realizovaná na začiatku školského roku, je pre žiaka R. ťažká a nesplniteľná (*Predstavte si ten pokus s nasýteným solným roztokom, čo nám vtedy vzniklo? Všetci vieme, takže zamerajte pozornosť sem, vysvetľujem ďalej.*).

### Model PEO – Prostredie

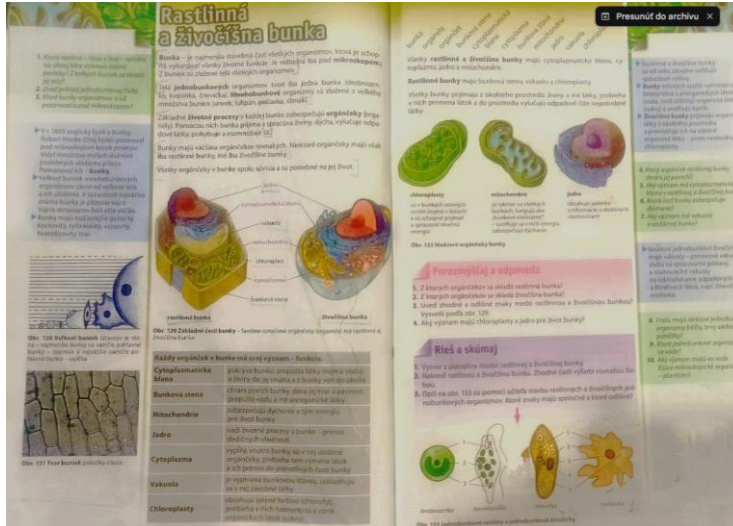
Vzhľadom k novej rozptýlenosti pozornosti je využívaná miestnosť s väčšou pracovnou plochou, s dobrou viditeľnosťou a minimálnym množstvom rušivých elementov (zatvorený nábytok, prázdne poličky, nepolepené steny); učebný materiál (učebnica, zošit) a podporný materiál (plastelína) počas celej ergoterapeutickej intervencii. Pre zlepšenie vizualizácie a podpory predstavivosti a pamäte bolo v rámci ergoterapeutickej podpory využívané modelovanie ako primárna podpora pre dosiahnutie primeraného vnímania a pochopenia učiva. V začiatkoch bola práca s plastelínou pomerne ťažká, vzhľadom k limitnosti žiaka s dyspraxiou. Žiak R. mal problémy so svalovou silou prstov, so stláčaním plastelíny v jednej dlani bez použitia podložky, pri práci s plastelínou o podložku musel vyvinúť väčšiu silu a zmeniť polohu pri práci (zo sedu išiel do stoja), pri vytváraní tvarov (guľa, valec, plocha) bol pomerne neobratný. Napriek daným skutočnostiam bola plastelína zvolená ako základný materiál, nakoľko bolo potvrdených viac výhod v prospech žiaka R.

### Model PEO – Zamestnávanie

Ako príklad prezentujeme školsky orientovanú ergoterapeutickú intervenciu s využitím plastelíny ako materiálu na znázornenie a podporu vnímania novej učebnej látky. Každá činnosť bola zaznamenávaná na fotografie, ktoré boli používané počas opakovania učebných celkov na písomné či ústne preskúšanie.

1. Na podporu vnímania učiva o rastlinnej bunke sa primárne zameriavame na fotografický a ilustratívny materiál v učebnici, ktorú žiak používa aj počas výchovno-vyučovacieho procesu.

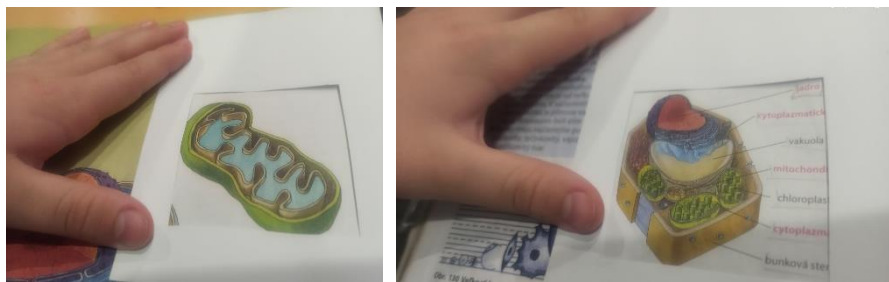
*Fotografia 1: Učivo z učebnice o rastlinnej bunke*



*Zdroj: Uhreková et al. (2009)*

2. V začiatku práce je vhodné vytvoriť okienko na spôsob čítacieho okienka (z tvrdeného papiera) a orientovať sa („čítať“) prostredníctvom neho v učebnici, len obrazový a fotografický materiál.

*Fotografia 2: Práca s čítacím okienkom*



*Zdroj: vlastné spracovanie*

3. Následne po zoznámení sa s jednotlivými súčasťami rastlinnej bunky použijeme modelovanie s plastelínou (pozor, určite nie kreslenie, ani dopisovanie názvov jednotlivých častí). Kožušková et al. (1992) spracovali konkrétne pracovné činnosti s plastelínou. Zaradili k nim: *hnetenie, stláčanie,*

*rozťahovanie, valkanie, vtláčanie modelovacej hmoty do foriem, vytváranie jednoduchých a zložitých tvarov* (ibidem, s. 72). Rubešová (2016) ešte upresňuje aj iné možnosti práce s hlinou, ako je: uštipovanie, krájanie, zapichovanie rôznych predmetov do plastelíny, taktiež definuje základné tvary: guľu, valec, z ktorých možno vychádzať pri modelovaní rôznych tvarov, predmetov či konkrétnych častí.

*Fotografia 3: Vymodelovaný model rastlinnej bunky*



*Zdroj: vlastné spracovanie*

Samotné modelovanie rastlinnej bunky bolo zamerané aj na fakt, aby každá súčasť rastlinnej bunky bola spracovaná inou farbou modelovacej hmoty. V tomto prípade boli vytvárané aj nové farby zmiešaním dostupných farieb (bližšie Valachová, 2020-2021) z modelovacej hmoty plastelíny.

Tabuľka 2: Miešanie farieb a vytváranie nových v rámci modelovania

<b>základné farby</b>	<b>nová farba, nový odtieň</b>	<b>časť rastlinnej bunky</b>
žltá + biela	svetložltá	vakuola
modrá + červená	tmavofialová	jadro rastlinnej bunky (povrch jadra)
tmavofialová + červená	stredne fialová	vnútro jadra (jadierko) rastlinnej bunky

*Zdroj: vlastné spracovanie*

Samotné modelovanie plastelíny ponúka širokú škálu možností pre rozvoj jemnej motoriky, koordinácie očí a rúk, ako aj zmyslového vnímania. Použitie plastelíny umožňuje posilňovať úchop, silu ruky a prstov, ktoré sú kľúčovými pre zvládnutie písania a ďalších školských zručností.

Prípravné ergoterapeutické aktivity, ako je modelovanie tvarov, stláčanie plastelíny, guľanie plastelíny a pod. napomáhajú zlepšiť senzorickú

integráciu a prispievať k zvládaniu úloh v školskom prostredí. Navyše, tento typ aktivít má často relaxačný a motivačný charakter, čo môže pozitívne ovplyvniť sebahodnotenie a psychickú pohodu žiaka napriek tomu, že ide o učenie sa, ale iným spôsobom (Brčiaková, Čarnická, 2024).

*Fotografia 4: Detaily rastlinnej bunky*



*Zdroj: vlastné spracovanie*

Plastelína je flexibilný materiál, ktorý je možné prispôbiť rôznym úrovňam motorických schopností. Aktivity s využitím plastelíny môžu byť zjednodušené (napríklad stláčanie) alebo zložitejšie (modelovanie detailných tvarov).

Pre použitie plastelíny existuje množstvo výhod, okrem už spomenutých v príspevku (rozvoj jemnej motoriky, vizuomotorickej koordinácie a senzomotorickej integrácie). Pre ilustráciu uvádzame ďalšie výhody, ktoré by mali jednoznačne podnietiť odborníka – ergoterapeuta pracovať s plastelínou v školskej praxi (Tabuľka 3).

Tabuľka 3: Výhody práce s plastelínou v školskej praxi

<b>Podporovaná oblasť</b>	<b>Konkretizácia činnosti jednotlivca s plastelínou ako jednoduchým materiálom v školskej ergoterapii.</b>
<b>Podnecovanie kreativity a plánovania</b>	Modelovanie s plastelínou podporuje u žiaka s dyspraxiou vo vytváraní jednoduchých i zložitejších tvarov, čím sa zlepšuje ich schopnosť plánovať kroky a organizovať činnosti.
<b>Redukcia stresu a podpora koncentrácie</b>	Manipulácia s plastelínou má upokojujúci efekt, čo pomáha žiakovi s dyspraxiou sústrediť sa na úlohy a znižovať úzkosť z motorických neúspechov.
<b>Podpora samostatnosti a sebedovania</b>	Úspešné dokončenie úloh s plastelínou, aj jednoduchých, posilňuje sebadôveru žiakov s dyspraxiou a motivuje ich k zvládaniu ďalších výziev.

Zdroj: vlastné spracovanie

Model PEO má praktické využitie aj v školsky orientovanej ergoterapii. V rámci evalvácie napomáha ergoterapeutom identifikovať prekážky a príležitosti v živote žiaka s dyspraxiou. Zároveň poskytuje štruktúru na tvorbu riešení, ktoré zahŕňajú adaptáciu osoby, úpravu prostredia alebo prispôsobenie činnosti. Napr. u žiaka s dyspraxiou môžu ergoterapeuti prispôbiť školské prostredie (napr. ergonomické pomôcky), aby lepšie zvládalo písanie alebo kreslenie.

## Záver

Integrovanie pozície ergoterapeuta<sup>8</sup> do školských podporných tímov vyžaduje:

- budovať vzťahy s učiteľmi a ostatnými odborníkmi, ktorí sú súčasťou školskej komunity;
- pravidelne analyzovať možnosti a limity v konkrétnej činnosti s dieťaťom/žiakom so zdravotným znevýhodnením z pohľadu ergoterapeuta, z pohľadu učiteľa, z pohľadu iného odborníka;
- informovať a mať k dispozícii aktuálny stav zmien v učebných plánoch a pravidelne o nich informovať účastníkov školskej komunity;
- prezentovať úspešné príklady ergoterapeutických intervencií;
- poskytovať zdroje z dôvodu možného rozvoja v rozličných oblastiach rozvoja dieťaťa a žiaka.

<sup>8</sup> V našich podmienkach nie je pozícia ergoterapeuta v rámci legislatívnych dokumentov vyriešená.

## Bibliografia

- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). 2010. Specialized knowledge and skills in mental health promotion, prevention, and intervention in occupational therapy practice. In *American Journal of Occupational Therapy*, 2010, 64(6\_Supplement), 30-43. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.64S30>
- BARTOŇOVÁ, M. & MAGOVÁ, M. 2018. *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU, 2018, 140 s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- BRČIAKOVÁ, Z., ČARNICKÁ, M. 2024. Využitie prírodného materiálu v pracovnom vyučovaní v špeciálnej základnej škole. In: *Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 88-99. ISBN 978-80-561-1113-0.
- CAHILL, S.M. & BAZYK, S. 2020. School-based Occupational Therapy. In: *Occupational Therapy for Children and Adolescents*. Elsevier, 2020, pp. 627-658. ISBN 978-0-323-51263-3.
- HOMOLOVÁ, M. 2024. Dyspraxia: limitations in coordination and locomotion in a group of preschool children. In: *MMK 2024: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové : Magnanimitas akademické sdružení, 2024, s. 583-590. ISBN 978-80-87952-41-2.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. 2014.
- KIRBY, A. et al. 2010. The development and standardization of the Adult Developmental Co-ordination Disorders/Dyspraxia Checklist (ADC). In: *Research in Developmental Disabilities*, 2010, 31(1), 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.08.010>
- KOŽUCHOVÁ, M., HABŠUDOVÁ, M., BRNKA, K. 1992. *Pracovná výchova II*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992. 174 s. ISBN 80-223-0510-5.
- LESNÝ, I., ŠPITZ, J. 1989. *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: SPN. 232 s. ISBN 80-04-22922-0.
- MSOT. 2021. Occupational Therapists working in schools help children succeed. In: *Manitoba society Occupational Therapist*, 2021, 9.
- OSBORNE, A., & RUSSO, C. 2003. *Special education and the law*. Thousand Oaks, CA: CorwinPress, 2003.
- RUBEŠOVÁ, R. 2016. *Ruce v hlíně: tvořivá keramika pro děti*. Praha: Portál, 2016, 120 s. ISBN: 978-80-262-1085-6.
- TOWNSEND, E. 1997. Occupation: Potential for personal and social transformation. In: *Journal of Occupational Science*, 4(1), 18-26. <https://doi.org/10.1080/14427591.1997.9686417>

- UDOH, N. A., & OKORO, C. C. 2013. Developmental Dyspraxia– Implications for the Child, Family and School. In: *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2013, 2(4), 208-224.  
<https://doi.org/10.6007/IJARPED/v2-i4/467>
- UHEREKOVÁ, M. et al. 2009. *Biológia pre 6 ročník základných škôl*. Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA, s.r.o. 2009. ISBN 978-80-8091-180-5.
- VALACHOVÁ, D. 2020-2021. Miešanie farieb pri výtvarnej tvorbe. In: *Predškolská výchova*, 2020-21, LXXV(6), 4-5.
- VODIČKOVÁ, B. 2022. Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022, 181 s. ISBN 978-80-223-5409-7.
- WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS (WFOT). 2016. Position Statement on Occupational Therapy Services in School-Based Practice for Children and Youth.

*Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 007KU-4/2024.*

**Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.**

Katedra špeciálnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
*barbora.kovacova@ku.sk*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.1.48-66>

## **Impact of Hipporehabilitation on Pupils with Autism Spectrum Disorder**

### **Vplyv hiporehabilitácie na žiakov s poruchou autistického spektra**

Petra Švidrnochová, Jan Viktorin

#### **Abstract**

The paper deals with the issue of hipporehabilitation and its effect on pupils with autism spectrum disorder. Presents the results of qualitative research in the form of case studies of three pupils with autism spectrum disorder. The aim of the paper is to analyse the effect of hipporehabilitation on pupils with autism spectrum disorder, to find out how the social competence of pupils with autism spectrum disorder develops based on the use of hipporehabilitation, how the emotional experience of pupils with autism spectrum disorder changes when using hipporehabilitation and what effect the horse environment has on behaviour of pupils with autism spectrum disorder. The results show that the environment of the horse stable and horses has a positive effect on pupils with autism spectrum disorder. A significant area of benefit of hipporehabilitation is the improvement of communication skills. Another area in which hipporehabilitation had a positive effect was self-realization and self-confidence improvement. An important aspect is taking into account the influence of other therapies, which can have a significant impact on pupils' progress.

**Keywords:** Hipporehabilitation. Treatment method. Therapeutic horse. Pupils. Autism spectrum disorder. Autistic triad.

#### **Úvod**

Jednou z možností, ako predísť alebo už vzniknutý problém (zdravotné komplikácie, psychické problémy) riešiť, je vrátiť sa k prírode. Túto možnosť dáva jedna z rehabilitačných metód, a to hiporehabilitácia. Ide o liečebnú metódu, ktorá využíva kone ako liečebný prostriedok. Dnes, keď človek nachádza dávno objavené, prekvapuje genialita týchto metód, ktoré vychádzajú z prirodzenosti a zákonitosti prírody. Pomocou zvierat je možné ovplyvniť mnohé telesné i duševné ťažkosti žiaka. Hiporehabilitácia je popisovaná ako jedna z najvšestrannejších terapií dnešnej doby, kedy je všetko nahradzované

modernou technikou, avšak kôň je stále používaný ako prostredník medzi klientom a terapeutom. Využíva sa u žiakov s poruchou koordinácie, rovnováhy a vývoja vzpriamovania sa a u žiakov s telesným postihnutím. Používa sa tiež u jedincov, u ktorých dochádza k degenerácii a postupnému prerušovaniu nervových dráh, ktoré sú zodpovedné za pohyb.

## **Teoretické východiská**

*Poruchy autistického spektra* sú pervazívne všeprenikajúce, kedy sa prvé symptómy prejavia ešte pred 13. mesiacom života jedinca, pričom poznateľnými sa začínajú stávať v období, keď u dieťaťa dôjde k poruche vo vývoji komunikačného jazyka (Radkovová, Hořejší, 2018). Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) definujú tieto poruchy ako neurobiologické poruchy organického pôvodu. Neurobiologický výskum rýchlo pokračuje a v súčasnej dobe sú poruchy autistického spektra považované za polygenetickú vývojovú poruchu, ktorá postihuje vývoj centrálnej nervovej sústavy (Thorová, 2016). Poruchy autistického spektra sú vysoko geneticky heterogénne (Boucher, 2022) a postihujú vo väčšej miere mužov ako ženy (Hosák, Malekirad, Látalová, 2022). Autistické správanie je z väčšej časti dôsledkom náhodných nových mutácií niekoľkých desiatok génov, ktoré sú potrebné na vývoj mozgu (Šporclová, 2018). Heritabilita poruchy autistického spektra je nad 90 %, pričom Abrahams a Geschwind (2008) rozlišujú syndromický autizmus, ktorý je spojený s diagnózami, ako napr. tuberkulóza skleróza, syndróm fragilného X chromozómu alebo so vzácnymi genetickými syndrómami, a non-syndromický autizmus, ktorý tvorí väčšinu prípadov porúch autistického spektra. Syndróm fragilného X chromozómu býva spájaný s hľadaním príčin porúch autistického spektra, pretože prejavy jedincov s týmto postihnutím v mnohom pripomínajú správanie jedincov s poruchou autistického spektra. 15 – 33 % jedincov diagnostikovaných so syndrómom fragilného X spĺňa kritériá pre diagnózu porúch autistického spektra, 2,5 – 5 % jedincov s poruchou autistického spektra má syndróm fragilného X (Hosák, Hrdlička, Libiger a kol., 2015; Strunecká, 2016). Doterajšie štúdie, zaoberajúce sa environmentálnymi faktormi pri vzniku porúch autistického spektra, uvádzajú, že môže ísť o vysoký vek rodičov dieťaťa, krvácanie v priebehu tehotenstva, nízku pôrodnú váhu a nízke Apgar skóre alebo hyperbilirubinému (Karunová, Cieslar, Flekačová, Bednárová, Pazourková, Regec, 2021).

Vyvolávajúci faktor vzniku porúch autistického spektra nie je známy (Bazalová, 2017). Za posledné dve dekády dochádza k prudkému nárastu diagnostikovaných osôb s poruchou autistického spektra. Dôvodom tohto nárastu nie je zvýšenie výskytu porúch, ale predovšetkým kvalitnejšie a prepracovanejšie diagnostické nástroje, ktoré umožnili odborníkom rozoznávať a diagnostikovať tieto poruchy (Raboch, Pavlovský a kol., 2020; Salari,

Rasoulpoor, Rasoulpoor, Shohaimi, Jafarpour, Abdoli, Khaledi-Paveh, Mohammadi, 2022).

Dôsledkom postihnutia mozgových funkcií, ktoré umožňujú komunikáciu, sociálnu interakciu a predstavivosť, je, že jedinec nie je schopný vyhodnocovať informácie rovnakým spôsobom ako jedinca rovnakej mentálnej úrovne. Pokiaľ je vývoj jedinca narušený vo všetkých týchto oblastiach, ide o tzv. *autistickú triádu*, kedy vzájomná kombinácia a intenzita týchto prejavov sa môže u každého jedinca líšiť (Žampachová, Čadilová a kol., 2023). Sociálna interakcia u jedincov s poruchou autistického spektra sa výrazne líši a sociálny intelekt je vždy v hlbokom deficite voči mentálnym schopnostiam jedinca. Jedinci s poruchou autistického spektra majú problém s pochopením sociálnej komunikácie a nechápu, že môžu svojím správaním túto situáciu ovplyvniť (Richman, 2015). Príklad deficitov v predstavivosti je, že sa v detskom veku neobjavuje symbolická alebo napodobňujúca hra. Jedinci si často vytvárajú repetitívne motorické maniere a stereotypné vzorce správania, ktoré sa často manifestujú rôznymi spôsobmi, napr. kolísanie tela, poklepávanie (Belušková, Šedibová, 2014). Jasim a Perry (2023) odhalili významný vzťah medzi rituálnym/samotársnym, sebapoškodzujúcim a stereotypným správaním u osôb s poruchou autistického spektra a problémami duševného zdravia.

*Diagnostika* porúch autistického spektra je založená predovšetkým na detailnej anamnéze a interpretácii jednotlivých symptómov. Základom diagnostických metód využívaných na stanovenie diagnózy porúch autistického spektra sú skríningové dotazníky, posudzovacie škály a štruktúrované rozhovory (Hrdlička, 2020). Detský autizmus máva rôznu stupeň závažnosti, od ľahkých foriem až po ťažké. Atypický autizmus je veľmi heterogénna diagnostická skupina, ktorá je súčasťou porúch autistického spektra. Rettov syndróm je takmer výhradne typický pre ženské pohlavie a obvykle sa vyznačuje narušeným mentálnym a psycho-behaviorálnym vývojom, pričom príznaky sa prejavujú niekoľko mesiacov po narodení (Fabio, Capri, Martino, 2020). Iná dezintegračná porucha je špecifická tým, že u nej dochádza k regresii v ranom detstve, väčšinou po druhom roku života. Hyperaktívna porucha s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi sa vyznačuje združením hyperaktívneho syndrómu s mentálnym postihnutím, keď inteligenčný kvocient sa pohybuje okolo 50, a stereotypnými pohybmi alebo sebapoškodzovaním (Hrdlička, Komárek eds., 2014). Aspergerov syndróm so sebou nesie charakteristické ťažkosti v komunikácii a sociálnom správaní (Kendíková, 2020).

*Hiporehabilitácia* je nadradený názov pre aktivity a terapie, kde sa stretáva kôň a človek so špecifickými potrebami (Müller a kol., 2014). Prvý z odborov hiporehabilitácie je Hipoterapia vo fyzioterapii a ergoterapii, ktorá sa využíva ako liečebný prostriedok trojrozmerný pohyb konského chrbta (Machová, Skoupá, Hypšová, Juričková, Čapková, Ničová, Šámalová, Svobodová, 2021). Druhým odborom je Hipoterapia v psychiatrii a psychológii,

ktorá sa zaoberá jedincami s duševnými poruchami, ako je depresia, schizofrénia, poruchy nálad a hyperkinetická porucha. Tento druh terapie patrí medzi integratívne smery psychoterapie a je súčasťou komplexných liečebných postupov (Hollý, Hollá, 2024). Tretím odborom, ktorý sa radí pod hiporehabilitáciu je Hiporehabilitácia v pedagogickej a sociálnej praxi. Tento odbor sa zaoberá jedincami s mentálnym postihnutím, špecifickými poruchami učenia, poruchami správania, zmyslovými poruchami a poruchou autistického spektra. Cieľom tohto odboru je podporiť procesy učenia, pozitívne zmeny správania a korekciu postojov k okoliu. Využíva tu individuálne aj skupinové práce, pričom skupinová práca využíva interakcie medzi zvierateľom a klientom, a tiež medzi jednotlivými klientmi (Bicková ed., 2020). Posledným odborom je Parajazdectvo, ktoré umožňuje jedincom so zdravotným postihnutím jazdecký výcvik v rôznych oblastiach jazdeckého športu, napr. paravoltíž, paradrezúra, parawestern, paravozatajstvo a Special Olympics Games (Svobodová a kol., 2010).

Hiporehabilitácia v pedagogickej a sociálnej praxi sa využíva prevažne v špeciálnej a sociálnej pedagogike a v sociálnej práci (Nerandžič, 2006). Šupáková (2008) zdôrazňuje, že hiporehabilitácia v pedagogickej a sociálnej praxi formuje osobnosť klienta a pozitívne pôsobí na zmyslovú činnosť. Priamy fyzický kontakt s koňom je považovaný za kľúčový faktor pre podporu pozitívnych zmien a u užívateľov rozvíja sebaopoznanie a sebareflexiu svojich zručností a schopností (Hollý, Hornáček, 2005). Pokiaľ sa hiporehabilitácia stane klientovi dobrovoľným trávením voľného času, má významne vyššie šance na to, že sa vráti do bežného života a adaptuje sa na nové životné podmienky (Velemínský a kol., 2007). *Metódy hiporehabilitácie v pedagogickej a sociálnej praxi* sa členia do troch hlavných aktivít. Prvé aktivity, Aktivity s koňom zo zeme, všeobecne slúžia na nadviazanie vzťahu medzi klientom a koňom a odbúrание strachu z veľkého zvierat'a. Činnosti vyžadujú veľkú mieru sústredenosti a spoluprácu medzi všetkými zúčastnenými. Aktivity s koňom z chrbta v sebe zahŕňajú jazdenie na vedenom koni, aktívne jazdenie, hry z chrbta a voltíž. Počas týchto aktivít sa využíva sedlo alebo madlá a kôň je vedený na udidlovom alebo bezudidlovom uzdení (Jiskrová, Casková, Dvořáková, 2012). Práca v stajni je poslednou využívanou metódou v hiporehabilitácii v pedagogickej a sociálnej praxi. Dochádza tu k budovaniu úzkeho vzťahu medzi klientom a koňom, a tiež sa klient učí nebrať koňa iba ako prostriedok jazdenia, ale ako živú bytosť, o ktorú sa treba starať (Lantelme-Faisan, 2021).

Dĺžka *hiporehabilitačnej jednotky* je individuálna a jej trvanie sa odvíja od typu a miery postihnutia či potrieb klienta, cieľa terapie a momentálneho stavu klienta. Pre každého klienta sa vytvára individuálna forma hiporehabilitácie, pretože žiadny klient nie je rovnaký (Hermannová, Münichová, Nerandžič a kol., 2014). Pri hiporehabilitácii nelieči len kôň, ale aj prostredie, v ktorom sa klient pohybuje, tzn. atmosféra v stajni a prístup personálu nielen ku klientovi, ale aj ku koňom. Skladba hiporehabilitačnej

jednotky je často veľmi pestrá a využíva prvky hier, súťaží a spolupráce medzi klientmi, aj medzi koňom a klientom (Černá Ryněšová, 2011).

Osoby s poruchou autistického spektra možno osloviť skrze zvieratá, ktoré komunikuje nonverbálne, napriek tomu jednoznačne dáva jasné a zrozumiteľné signály (McDaniel Peters, Wood, 2017). Blízkosť zvierat zmierňuje stres, ktorý ľudia s poruchou autistického spektra zažívajú v sociálnom kontakte, a tým tieto aktivity výrazne prispievajú k rozvoju sociálnych zručností (Wohlfarth, Mutschlerová, 2023). Pre jedincov s poruchou autistického spektra je ľahšie nadviazať kontakt so zvieratkom ako s ľuďmi, je ľahšie rozoznať emócie z tváre zvierat ako z ľudských tvári (Rezapour-Nasrabad, Tayyar-Iravanlou, 2022). Osoby s poruchou autistického spektra dokážu udržať so zvieratkom dlhší očný kontakt, pretože sa pre nich jedná o atraktívny vizuálny podnet (Peters, Pan, Christensen, Gabriels, 2022).

### **Ciele a metodika výskumného šetrenia**

Hlavným cieľom výskumu je analyzovať vplyv hiporehabilitácie na žiakov s poruchou autistického spektra. Dielčimi cieľmi štúdie je zistiť, ako sa sociálne kompetencie žiakov s poruchou autistického spektra vyvíjajú na základe využitia hiporehabilitácie, ako sa mení emočné prežívanie žiakov s poruchou autistického spektra pri využití hiporehabilitácie a aký vplyv má prostredie koní na správanie žiakov s poruchou autistického spektra.

Vo výskume je použitá metóda *kvalitatívneho výskumu*. Táto metóda je založená na vyhľadávaní a analýze informácií, ktoré prispievajú k osvetleniu výskumných otázok (Hendl, 2023). Na základe zberu dát sa vykoná analýza a podľa výsledkov je rozhodnuté, ktoré dáta sú potrebné (Johnson, Christensen, 2017). V prípade kvalitatívneho výskumu v tomto výskume boli použité techniky: prípadová štúdia, zúčastnené pozorovanie a pološtruktúrovaný rozhovor. Prípadová štúdia sa zaoberá dôkladným rozborom konkrétnych situácií a javov a umožňuje tak hlbšie porozumenie skúmaných prípadov. Avšak má vďaka svojmu detailnému zameraniu obmedzenú schopnosť zovšeobecnenia na širšiu populáciu (Chrastina, 2019). V rámci zúčastneného pozorovania možno definovať, čo sa deje, účastníkov diania, kedy a kde sa niečo deje, prečo atď. (Ochrana, 2019). Voľbou techniky pozorovania bola možnosť vytvoriť si hlbšie prepojenie s účastníkmi pozorovania a starostlivo sledovať detaily (atmosféra, ladenie koní a personálu) počas procesu. Pološtruktúrovaný rozhovor obsahuje vopred pripravené otázky, ktoré sú systematicky poskladané tak, aby na ne mohol informant reagovať detailnou odpoveďou smerujúcou k cieľu výskumných tém (Mišovič, 2019). Pre výskumnú štúdiu prebiehal osobný rozhovor s rodičmi troch žiakov s poruchou autistického spektra. Vzhľadom na malý rozsah súboru nie je možné, a ani nie je naším cieľom, zovšeobecňovať zistené skutočnosti na celú populáciu.

## **Charakteristika výskumného prostredia**

Zúčastnené pozorovanie žiakov prebiehalo v stredisku, kde sa uskutočňuje hiporehabilitácia. Toto stredisko sa nachádza v Moravsko-sliezskom kraji a zameriavajú sa tu hlavne na hiporehabilitáciu v pedagogickej a sociálnej praxi. Od roku 2018 majú vo vlastníctve starý statok, ktorý postupne renovujú na funkčné komunitné centrum. Opravili sa staré stajne, postavili sa nové stajne a postupne sa napojila nová sedlovňa a šatňa. Vybuďovala sa malá jazdiareň a opravila sa klubovňa, ktorá slúži nielen žiakom počas farmárskeho krúžku, ale aj ako miesto, kde prebiehajú odborné prednášky pre rodičov. Stredisko navštevuje pravidelne pätnásť rodín s deťmi s poruchou autistického spektra a do činností zapájajú aj intaktných súrodencov týchto detí. V súčasnej dobe disponujú desiatimi koňmi a dvoma poníkmi. Stredisko organizuje pobyty pre rodičov s deťmi s poruchou autistického spektra a rôzne voľnočasové aktivity. V lete často organizujú prímestské tábory. Stredisko vo všedné dni prevádzkuje hiporehabilitáciu, ktorá je zameraná na aktivity z chrbta koňa, pričom hiporehabilitačná jednotka má 30 – 45 minút a rodičia musia doložiť potvrdenie o zdravotnej spôsobilosti. Cena jednej hiporehabilitačnej jednotky je 150 korún. Dvakrát mesačne cez víkend stredisko organizuje aktivity v stajniach, ktoré trvajú dve hodiny. Počas školského roka ponúka hiporehabilitáciu aj špeciálnym základným školám. Týmto školám ponúkajú programy na mieru, ktoré sa týkajú života na farme. Stredisko ponúka kurzy jazdenia, aktivity s prvkami animoterapie alebo workshopy pre intaktnú spoločnosť. Stredisko funguje nielen zo svojich vlastných finančných prostriedkov, ale sú podporovaní krajom a rôznymi sponzormi. Zástupcovia strediska sa zúčastňujú benefičných akcií, kde sa snažia šíriť osvetu o jedincoch s poruchou autistického spektra, ale aj o hiporehabilitácii a jej využití nielen u týchto jedincov.

## **Prípadové štúdie**

### *Kazuistika č. 1*

*Meno:* Ivan (pseudonym kvôli zachovaniu osobných údajov)

*Vek:* 10 rokov

*Škola:* špeciálna základná škola, 4. ročník

*Diagnóza:* Detský autizmus, stredne ťažké mentálne postihnutie

### *Anamnestické údaje*

*Rodinná anamnéza:* Ivan sa narodil do úplnej rodiny ako prostredné dieťa a vyrastá v rodinnom dome na okraji krajského mesta v Moravsko-sliezskom kraji. Dom je obklopený menšou záhradou, ktorú rodina využíva na oddych, na športové aktivity a na pestovanie okrasných a úžitkových rastlín. V dome majú rodinného maznáčika, psa. Ivan má staršiu intaktnú

sestru (14 rokov), ktorá študuje druhý stupeň základnej školy, a mladšieho intaktného brata (8 rokov), ktorý navštevuje rovnakú základnú školu ako ich sestra. Súrodenci medzi sebou majú milujúci vzťah, avšak intaktní súrodenci sú si bližší a ich vzťah je hlbší ako s Ivanom. Jeho súrodenci majú pocit, že s Ivanom nevedia nájsť rovnakú reč a radšej ho zo svojich záujmov vynechávajú. Matka (47 rokov) vyštudovala učiteľstvo pre materské školy a do narodenia Ivana sa svojej profesii plne venovala. Po jeho narodení sa profesii nechcela úplne vzdať a prešla na čiastočný úväzok. Matka je veľmi komunikatívna, empatická, inteligentná a trpezlivá, pričom medzi jej záujmy patria hlavne kultúrne podujatia, napr. divadlo a koncerty. K týmto záujmom vedie aj svoje intaktné deti. Chod domácnosti je čisto v jej kompetencii, avšak zapája do neho svoje deti rovným dielom. Otec (50 rokov) pracuje ako robotník v nadnárodnej firme. Je veľmi zručný a manuálny typ, inteligentný, ale nie je príliš komunikatívny. Zaujíma sa o technické a informačné technológie. Domácnosť je nefajčiarska. Matka sa snaží plne podporovať svoje deti v ich záujmoch, podnecuje ich kreativitu a venuje im dostatok času. Ivan je na matku viac fixovaný ako na otca a pri každej voľnej príležitosti vyhľadáva jej pozornosť. Starí rodičia zo strany otca navštevujú rodinu viac, pretože bývajú v rovnakom meste. Starí rodičia zo strany matky bývajú na druhej strane republiky, preto sa s rodinou stretávajú skôr sporadicky. So starými rodičmi má Ivan pekný vzťah.

*Osobná anamnéza:* Ivan sa narodil v roku 2014 ako druhé dieťa z druhého tehotenstva matky. Tehotenstvo bolo rizikové kvôli vysokému krvnému tlaku. Ivan sa narodil v 40. týždni tehotenstva prirodzeným pôrodom. Chlapec nevyhľadáva spoločnosť ostatných osôb a je radšej sám so svojimi záujmami. Jeho záujmy sú obmedzené. Rád skladá puzzle a hrá hry na tablete, ktoré si sám vyberie. Prvotným záujmom je skladanie puzzle. Chlapec puzzle vyhľadáva vždy, keď má možnosť. Skladá ich svojím špecifickým spôsobom, a to od spodného radu až po rad posledný. Veľmi často sa stáva, že v nestráženom okamihu kúsok puzzle zje. Druhého záujmu (tabletu) sa dožaduje ako v škole, tak doma. Chlapec vie byť tvrdohlavý a vytrvalý. Pokiaľ chce nejakú aktivitu naozaj robiť, snaží sa ju vynútiť si akýmkoľvek spôsobom. Ivan sa prejavuje väčšinou neverbálne, ale má pár naučených slov, ktoré občas využíva. Ide však o slová, ktoré nie sú zrozumiteľné a často dochádza k nepochopeniu. Najlepšie prijíma komunikáciu na základe piktogramov a často vyžaduje procesuálne schémy pre jeho lepšiu orientáciu pri jednotlivých úkonoch.

### *Hiporehabilitácia v pedagogickej a sociálnej praxi*

Ivan na hiporehabilitáciu dochádza už dva roky. Každý nepárny piatok chodí na aktivity z chrbta koňa, raz za dva týždne chodia na práce v stajniach. V začiatkoch svojich návštev bol Ivan nedôverčivý a odmietal spoluprácu. Aktivity z chrbta sa spočiatku odvíjali len od samotného kontaktu medzi Ivanom a koňom. V prvých hodinách sa zoznamoval s prostredím stajne, potom sa pristúpilo ku kontaktu s koňom. Najprv koňa pozoroval, akonáhle

opadol strach zo zvierat'a, pristúpilo sa k bližšiemu kontaktu, pohladeniu koňa. Táto fáza prebiehala pomerne rýchlo a Ivan sa na hiporehabilitáciu začal tešiť. Ukázalo sa, že chlapec má pozitívny vzťah k zvieratám. Nastávali okamihy, keď bol spurný voči personálu, pretože mu nepovolil to, čo si Ivan prial, a odmietal rešpektovať pravidlá a hranice. V súčasnej dobe Ivan príde na hiporehabilitáciu pokojný a pozitívne naladený. Pokiaľ je podráždený alebo horšie naladený, táto emócia sa mení, keď si chlapec nasadí helmu na hlavu a postaví sa k rampe. Pri rampe má chlapec viditeľný psychomotorický nepokoj, ktorý sa prejavuje pohupovaním zo strany na stranu a trasením dlaní. Akonáhle Ivan nasadne a chytí sa madiel na sedle, tak sa napriami a začne sa rozhliadať okolo. Počas celej jazdy je istený asistentom, aby zo sedla nespadol. Chlapec sa drží madiel, prípadne párkrát za jazdu pohladí koňa alebo sa chytí jeho hrivy a plne sa prispôsobuje pohybu konského chrbta. Pokiaľ sa s chlapcom jazdí na jazdiarni, chlapec plne rešpektuje pokyny, ktoré mu dáva lektor. Naučené pokyny si chlapec pamätá, a keď si nie je istý, tak mu asistent pomáha.

Pri práci v stajni je to trochu iné, tu chodí zle naladený, pretože nejde o individuálnu prácu, ale o skupinovú. Keď príde do klubovne, okamžite vyhľadá puzzle a nejaví záujem o svojho asistenta alebo akúkoľvek činnosť. Asistent s ním musí nadviazať očný kontakt, ktorý chlapec opätuje na pár sekúnd, a ukázať mu, že sa ide pracovať. Ivan namieri k pracovnému náčinu, ktoré už pozná, a vezme si plastové vidly. Sám si vyberie box, väčšinou od koňa, na ktorom jazdí, a pomaly svojím tempom začne pracovať. Pri priamych pokynoch, ktoré sú mu podané verbálne a podporené piktogramom, je schopný fungovať. Počas práce často odchádza zo stajni von, kde sa chodí pozrieť na poľnohospodársku techniku a ide späť pracovať. Vyžaduje plnú pozornosť a časté uistenie, že svoju prácu robí dobre. Akonáhle uprace box, ide sa pozrieť na štvorkolku a pokiaľ je práve šanca sa na nej previezť, chce si to chlapec vynútiť. Spočiatku nezniesol, keď okolo neho boli iní žiaci a často hlasno kričal. Teraz je situácia iná, v prvých chvíľach potrebuje zmapovať, kto s ním je v skupine, a následne je schopný s nimi pracovať. Ich spoločnosť priamo nevyhľadáva, ale nedochádza k afektom. Počas práce si chlapec „brúká“ prípadne vyslovuje „pacovať“ a je schopný ostatných poprosiť, keď chce nejaké pracovné náčinie alebo vyžaduje pomoc.

#### *Odporúčania pre špeciálne pedagogickú prax*

Pri práci so žiakom je potrebné využívať vizuálnu podporu prostredníctvom piktogramov a procesuálnych schém. Dôležité je zachovať u žiaka pravidelnosť, nielen v školskom prostredí, ale aj pri návšteve stajni a pri aktivitách spojených s týmto prostredím. Ivan skôr preferuje individuálnu prácu, avšak pri zapojení do známeho kolektívu je vhodné využiť jeho obľúbené aktivity ako motivačný nástroj. V rámci jeho emočnej pohody je potrebné zaistiť mu predvídateľné a známe prostredie, v ktorom bude mať svoje pokojné miesto. Ivan pozitívne reaguje na prítomnosť koní a fyzickú



aktivitu s nimi spojenú, a preto by bolo vhodné pokračovať v hiporehabilitácii pravidelne, pretože prospieva chlapcovej psychickej pohode.

### *Kazuistika č. 2*

*Meno:* Tomáš (pseudonym kvôli zachovaniu osobných údajov)

*Vek:* 18 rokov

*Škola:* špeciálna základná škola, 10. ročník

*Diagnóza:* Detský autizmus, epilepsia

### *Anamnestické údaje*

*Rodinná anamnéza:* Chlapec vyrastá s matkou v byte v krajskom meste v Moravsko-sliezskom kraji. Matka má 44 rokov a pracuje na polovičný úväzok vo firme ako účtovník. Matka má so synom skvelý vzťah a snaží sa s ním počas voľných chvíľ jazdiť na výlety. Najčastejšie jazdí na hory, kde v zime s chlapcom lyžuje a cez leto chodí na dlhé túry. V byte s nimi žije mačka, ktorá chlapcovi robí spoločnosť. Chlapec má staršieho brata (22 rokov), ktorý študuje na vysokej škole s humanitným zameraním. Brat žije sám v študentskom byte. Chlapec má so svojím bratom dobrý vzťah a vždy ho rád vidí. Otec chlapca už nežije, zomrel na infarkt, keď chlapcovi bolo 15 rokov. So starými rodičmi sa chlapec stretáva podľa ich časových možností.

*Osobná anamnéza:* Chlapec je z druhého tehotenstva matky. Tehotenstvo prebiehalo bez problémov a chlapec sa narodil spontánne v 42. týždni tehotenstva. Popôrodná adaptácia bola primeraná a chlapec prekonal bežné detské choroby. Prvým príznakom nejakého problému bolo, že sa chlapec nezačal verbálne prejavovať. Chlapec bol na vyšetrení u neurológa a na otorinolaryngológii. Okolo tretieho roku veku si matka začala všimnúť prvky autizmu. Chlapec nenadväzoval očný kontakt a neprejavoval záujem o okolie, nezapájal sa do kolektívu ostatných detí. Rád sedel bokom a presypával veci, táto činnosť pretrvala doteraz. Prejavovala a stále sa u neho prejavuje fascinácia vodou. V bazéne alebo z vane rád strieka vodu von a tiež rád pozoruje odlesky od vodnej hladiny. Okolo piateho roku sa u neho začali objavovať epileptické záchvaty. Tieto záchvaty boli na svojom počiatku časté, teraz sú sporadické. Chlapec má alergie, konkrétne na seno, slamu a peľ. Tomáš má so svojím bratom dobrý vzťah a jeho brat je mu veľkým vzorom. Víkendy trávajú spolu najčastejšie na vychádzkach. Chlapec má v niektoré dni asistenta, ktorý ho sprevádza domov počas týždňa a trávi s ním čas, keď je jeho matka v práci. Tomáš má priateľskú, pokojnú povahu a nemá strach z okolia a ostatných ľudí. Chlapec nekomunikuje verbálne, ale využíva svoj systém znakov. V škole sa snažia chlapcovi vštepiť Makaton, ale chlapec ho odmieta. Chlapec je veľmi citlivý na hlasné zvuky, ak sú zvuky veľmi dlhé a vysokofrekvenčné, vyvoláva to u neho záchvat, ktorý sa prejavuje okrem kriku aj autoagresiou.

### *Hiporehabilitácia v pedagogickej a sociálnej praxi*

Tomáš navštevuje hiporehabilitáciu už 10 rokov. Dvakrát do mesiaca chodia na aktivity z chrbta koňa a dvakrát do mesiaca chodia na práce v stajni. Prostredie, v ktorom k hiporehabilitácii dochádza, pozná veľmi dobre a väčšinou prichádza pozitívne naladený. Tomášov vzťah k zvieratám je pozitívny a medzi koňmi má svojich obľúbencov. Aktivity z chrbta koňa prebiehajú vo všedný deň popoludní, chlapec dochádza so svojou matkou po konci vyučovania. Prichádza s úsmevom a hneď ide k rampe, kde si nasadzuje helmu. Než nasadne na koňa, musí si ho pohladiť a objasť okolo krku. Pri aktivitách z chrbta koňa je chlapec šikovný a reaguje dobre na zmenu kroku koňa aj na pokyny lektora. Počas jazdy si chlapec „brúká“ a rozhliada sa po okolí. V priebehu jazdy ruky drží na madlách, avšak párkrát za hiporehabilitačnú jednotku pohladí kone po krku. Tomáš občas odmieta jazdiť a vyžaduje prácu s koňom. Dôjde do boxu svojho obľúbeného koňa, nasadí mu ohlávku a vyjde s ním von. Počas chôdze je chlapec pokojný a sústredený. Pri hrebelcovaní si chlapec pobrukuje a na konci práce s koňom nadviaže očný kontakt, ktorý trvá dlhšie ako pár sekúnd.

Počas práce v stajniach u neho často dochádza k senzorickému preťažaniu. V ten moment si začne zakrývať uši a uteká do pokojného priestoru, čo je klubovňa. Pokiaľ nemá kam odísť, dochádza k záchvatom, ktoré majú dlhšie trvanie. Tento stav nastáva hlavne na spoločných pobytoch pre rodiny s deťmi s poruchou autistického spektra, v stredu k tomuto nedošlo. Na začiatku tohto krúžku zamieri chlapec do klubovne za ostatnými. Svojmu asistentovi ukazuje znak pre prácu a uteká von. Chlapec vie, kde sa nachádza náčinie, ale vždy čaká, kým mu asistent určí, ktoré si má vziať. Chlapec preferuje pokojnejšie boxy v odľahlých častiach stajne, práve kvôli hluku. Počas práce nevyžaduje pozornosť a vo svojom počínaní postupuje systematicky. Vždy po pol hodine práce vyžaduje zmenu pracovného náčinia. Po dohovore s asistentom, ktorý prebieha asistentovým pokladaním otázok, na ktoré chlapec reaguje prikývnutím alebo odmietnutím, usúdi, akú činnosť by chcel Tomáš robiť. Na niektoré činnosti si chlapec vyberá spoločnosť žiakov. Medzi tieto činnosti patrí vozenie sena alebo slamy, kedy vybraný žiak chlapcovi nakladá kolieska a Tomáš ich rozváža do boxov. Žiakov si Tomáš vyberá sám a asistent do tohto nijako nezasahuje. Po práci chlapec vyžaduje, aby mohol svojho obľúbeného koňa pozdraviť a dať mu mrkvu.

### *Odporúčania pre špeciálne pedagogickú prax*

V rámci komunikácie je zásadné zachovanie systému znakov Tomáša, pretože je to jeho jediný spôsob vyjadrenia potrieb a emócií. Postupne môžu byť zaraďované prvky posunkového jazyka, avšak to musí prebiehať bez nátlaku a s ohľadom na žiakovu individualitu. Pri práci v kolektíve v rámci práce v stajniach je dôležité rešpektovať Tomášovu voľbu výberu spolupracovníka, pretože to podporuje jeho autonómiu, a taktiež to redukuje prípadný stres, ktorý by mohol vzniknúť pri výbere nesprávneho žiaka. Je treba pracovať

na tom, aby sa žiak v danom priestore cítil bezpečne a mal možnosť voľby pri výbere činností. Hiporehabilitačné jednotky u žiaka znižujú hladinu stresu, čím sa dostáva do väčšej psychickej pohody.

### *Kazuistika č. 3*

*Meno:* Lenka (pseudonym kvôli zachovaniu osobných údajov)

*Vek:* 18 rokov

*Škola:* špeciálna základná škola, 10. ročník

*Diagnóza:* Aspergerov syndróm, ľahké mentálne postihnutie, epilepsia

### *Anamnestické údaje*

*Rodinná anamnéza:* Lenka žije v čiastočnej rodine v okresnom meste v Moravsko-sliezskom kraji v rodinnom dome. Dievča sa narodilo ako prvé dieťa a o tri roky neskôr sa do rodiny narodil mladší brat. Brat študuje na strednom odbornom učilišti. Medzi súrodencami nepanujú dobré vzťahy, pretože dievča často obmedzuje svojho brata. Matka (43 rokov) pracuje ako asistentka pedagóga na základnej škole a veľmi sa zaujíma o problematiku porúch autistického spektra. Matka sa snaží s dievčaťom jazdiť na výlety, ktoré by ju mohli baviť. Spočiatku jazdili aj s bratom Lenky, ten už v súčasnej dobe jazdiť nechce. Matka jazdí s Lenkou na pobyty, aby sa dievča dostalo do kolektívu iných ľudí a nebolo toľko fixované len na ňu. Lenka je na matke závislá a žiarli na svojho mladšieho brata. Otec (45 rokov) s rodinou nežije, odsťahoval sa, keď dievčaťu bolo 10 rokov. Lenka niesla jeho odchod ťažko a vyvolalo to v nej fixáciu na matku, ktorá pretrváva dodnes. Otec sa s deťmi stretáva podľa dohovoru s matkou. Lenka sa na neho teší, ale problém nastáva pri lúčení. V Lenke tento moment spustí afekt, ktorý je veľmi silný a občas otca aj udrie. Otec má svoju novú rodinu, s ktorou sa stretáva iba jej mladší brat, pretože ich Lenka nikdy neprijala aj napriek ich snahe o nadviazanie kontaktu.

*Osobná anamnéza:* Lenka sa narodila v roku 2006 z prvého tehotenstva matky. Tehotenstvo prebiehalo bez komplikácií a dievča sa narodilo v termíne. Popôrodná adaptácia bola primeraná a v detstve prekonala bežné detské virózy. V štyroch rokoch jej bola diagnostikovaná epilepsia na základe niekoľkých epileptických záchvatov. Keď Lenke boli tri roky, narodil sa do rodiny mladší brat, ktorý mal viac pozornosti rodičov. Spočiatku si dievča nedostatok pozornosti rodičov neuvedomovalo. V roku 2016 od rodiny odišiel otec, čo niesla Lenka veľmi ťažko. Často u nej nastávali záchvaty hnevu, ktoré sa obracali ako na matku, tak na brata. Po odchode jej otca sa začala Lenka fixovať na matku a začala výrazne odmietať svojho brata. Ak mal brat viac pozornosti matky, spôsobilo to žiarlivosť u dievčaťa. Tá následne útočila na svojho brata päťami alebo po ňom začala hádzať najrôznejšie predmety. Okolo dvanásteho roku tieto stavy ustali a Lenka sa začala venovať novému záujmu, a to hraniam počítačových hier, streamovaniu a sociálnym sieťam. Záchvaty sa znovu objavili okolo pätnásteho roku, keď začala matke a bratovi kontrolovať čas, ktorý strávi mimo domova. S bratom sa začala často dostávať

do sporov, čo spôsobilo vždy nový výbuch hnevu. Dievča začalo meniť medikáciu, práve kvôli svojmu agresívnemu správaniu. Dievča sa vyjadruje verbálne a nadväzuje sociálne kontakty väčšinou za účelom získania telefónneho čísla alebo sociálnych sietí, aby si mala s kým písať. Dievča prejavuje záujem o druhých ľudí a často sa zaujíma o ich život, vo svojich otázkach je neodbytná. Veľmi rada vedie dlhé konverzácie. Počas reči sa dievča často zadrháva na slovách, ktoré sú pre ňu zložité alebo si nie je istá ich významom. Zadrháva sa tiež, keď nevie, ako by vo vete ďalej pokračovala. V súčasnej dobe jej bola predpísaná nová medikácia, ktorá zmenila správanie dievčaťa. Dievča teraz používa trojslovné vety sprevádzané znakom.

### *Hiporehabilitácia v pedagogickej a sociálnej praxi*

Dievča navštevuje hiporehabilitáciu už štvrtý rok. Spočiatku na aktivity dochádzala s mladším bratom, ale následkom zmien v jej povahe k tomuto už nedochádza. Dievča navštevuje aktivity z chrbta koňa a zároveň dochádza aj na prácu v stajniach. Na obe tieto činnosti sa tešia, avšak prácu v stajniach má radšej, pretože je obklopená nielen ostatnými žiakmi, ale aj asistentmi, ktorých má vo väčšej oblube. Pri práci z chrbta koňa je dievča samostatné a nepotrebuje veľkú asistenciu. Asistent skôr stráži, či dievča nedostane epileptický záchvat. Na začiatku lekcie dievča stojí pri rampe, aby mohla nasadnúť na koňa. V týchto okamihoch sa snažia inštruovať ostatných o tom, ako sa správať v prítomnosti koňa a ako na neho nasadnúť. Lenka je rada stredobodom pozornosti, hlavne keď môže všetkým ukázať svoje znalosti. Je na nej viditeľný psychomotorický nepokoj, ktorý je sprevádzaný pohupovaním sa na špičkách a trasením rúk. Na konskom chrbte tras v rukách ustáva, Lenka je pokojnejšia a má plynulejší verbálny prejav. Dievča sa necháva viesť pokynmi lektora a primerane reaguje na jeho otázky, ktoré sa týkajú jazdy. Dievča zvláda aj voltíž, kedy je vyžadovaná disciplína a rešpektovanie pravidiel, ktoré lektor definuje. Tu sa dievča plne koncentruje na daný pokyn a snaží sa vykonať činnosť podľa zadania. Niekedy sa dievča sťažuje, že danú vec nie je schopná urobiť, napr. otočiť sa na konskom chrbte tak, aby sedela chrbtom k smeru jazdy, avšak vždy si vypočuje inštrukciu druhýkrát a cvik vykoná.

Pri práci v stajniach sa Lenka prejavuje ako najvýraznejší žiak. Na začiatku krúžku sa snaží inštruovať žiakov a priraduje k nim asistentov tak, ako uzná za vhodné. Svojich obľúbených asistentov vyžaduje vo svojej blízkosti. Keď to nie je podľa nej, začne byť nepriateľská a negativistická, to sa ale mení v závislosti od medikácie dievčaťa. Dievča pri práci nevyžaduje pomoc asistenta a berie ho skôr ako kamaráta. Lenka sa rada pýta na osobné záležitosti a prejavuje záujem o okolie. Dievča často ukazuje novším žiakom, ako sa daná práca správne vykonáva a ako by sa mali alebo nemali správať v prítomnosti koňa. Nastávajú u nej občas záchvaty, ktoré pramienka z neochoty ustúpiť. Tieto záchvaty odznejú, keď je jej sľúbená práca s koňom. Na konci tejto hiporehabilitačnej jednotky žiada svoju matku, aby mohla ešte zostať.

### *Odporúčania pre špeciálne pedagogickú prax*

Je žiaduce rozvíjať u Lenky toleranciu voči ostatným, najmä v momentoch, keď niektoré veci či aktivity nie sú podľa jej predstáv. Žiačke treba dať čas a priestor na zvládanie jej afektov, ktoré môžu vzniknúť nečakane, pričom je nutné brať ohľad aj na ostatných klientov. V rámci hiporehabilitácie je vhodné využívať kone ako motivačný prostriedok pri aktivitách, ktoré nie sú u Lenky príliš obľúbené. Hiporehabilitácia má na žiačku priaznivý vplyv, prispieva k jej psychickej pohode a tiež pomáha znížiť jej fixáciu na matku a brata. Zmena medikácie môže ovplyvniť žiačkine osobnostné rysy, a z tohto dôvodu je nevyhnutné systematické pozorovanie jej správania a prispôsobovanie aktivít týmto možným zmenám.

### **Záver**

*Hlavná výskumná otázka:* Aký je vplyv hiporehabilitácie na žiakov s poruchou autistického spektra? U všetkých žiakov sa zlepšila schopnosť komunikácie, či už pomocou alternatívnej a augmentatívnej komunikácie, alebo vo verbálnom prejave. Zlepšenie komunikácie je docielené rozhovorom so žiakom počas jazdy, kedy sa žiak nachádza vo väčšom pokoji a je schopný vnímať okolitý svet s nadhľadom, a tiež je ochotný hovoriť o svojich emóciách. Došlo u nich k zlepšeniu schopnosti koncentrácie na konkrétnu úlohu po dlhší časový úsek. Dochádza k rešpektovaniu pravidiel a ich uchovaniu si v pamäti. Priamy kontakt s koňom na žiakov pôsobí ako motivačný prvok napomáhajúci k zlepšeniu ich správania, ktoré už nevyžaduje takú mieru agresie. Toutain, Dollion, Henry a Grandgeorge (2024) potvrdzujú, že zvieratá predstavujú zdroj motivácie k zapojeniu sa do interakcií, či už verbálne alebo vizuálne.

*Parciálna výskumná otázka:* Ako sa vyvíjajú sociálne kompetencie žiakov s poruchou autistického spektra na základe využitia hiporehabilitácie? U Ivana došlo k veľkým pokrokom v rámci jeho sociálnych kompetencií, ale aj v rámci jeho správania. Spočiatku nechcel s nikým spolupracovať a nevedel, či už so svojím asistentom, inštruktorom, tak s ostatnými žiakmi nadviazať kontakt. V súčasnej chvíli žiak vie požiadať o pomoc, nemá problém chytiť svojho asistenta a ukázať mu, čo by si prial alebo o akú aktivitu má záujem. Konflikty chlapec nevie riešiť bez asistenta, ale už toľko nevyužíva agresiu a násilie. Žiak začína viac verbálne komunikovať so svojimi asistentmi. Jeho prejav je plný dysgramatizmov a vety skladá zhruba z dvoch až troch slov. Tomáš vďaka dobrému nadviazaniu vzťahu s koňom dokáže nadviazať vzťahy aj so svojím okolím. Sám od seba začína vyhľadávať spoločnosť ostatných žiakov a dokáže s nimi nadviazať kontakt. Jednoduchšie je pre neho nadviazanie komunikácie s asistentmi, pretože dokážu kódovať jeho znaky. Najľahšie je pre neho nadviazanie kontaktu so zvieratám. Situácia, keď iný žiak robí jeho prácu, zvláda bez známky nevráživosti, naopak sa k inému žiakovi mnohokrát pridá a robia daný úkon spoločne. Lenka nikdy nemala ťažkosti nadväzovať sociálne kontakty, tak so stálymi asistentmi, ako aj s novými asistentmi alebo

žiakmi. Riešenie problémových situácií sa začína stávať jednoduchšie, pretože žiačka začína chápať zmysel kompromisu. V prvopočiatkoch hiporehabilitácie mala žiačka výraznejšie problémy s ustupovaním a často mala záchvaty, ktoré prechádzali do autoagresie. Pred zmenou medikácie zvládala situáciu s väčším pokojom a nechala si danú situáciu vysvetliť, prípadne sama prišla s návrhom, ako situáciu vyriešiť. Žiačka prejavuje empatiu hlavne voči asistentom, pretože tu chce nadviazať najviac sociálnych väzieb. Po zmene medikácie sa vyjadruje skôr neverbálne. Pokiaľ ide o verbálny prejav, tak ten sa teraz skladá z troch slov, ktoré sú sprevádzané znakom. Ghorban, Sedigheh, Marzieh a Yaghoob (2013) poukázali, že hiporehabilitácia výrazne zlepšuje afektívne porozumenie a prijímanie perspektív, nadväzovanie interakcií a ich udržiavanie.

*Parciálna výskumná otázka:* Ako sa mení emočné prežívanie žiakov s poruchou autistického spektra pri využití hiporehabilitácie? Ivan je po hiporehabilitácii veselší a vyrovnanejší. Tento stav trvá aj pár hodín po danej aktivite. Pri práci z chrbta koňa na žiakovi vidieť, že keď sadne do sedla, stáva sa pokojnejším a viac sa otvára okolitému svetu. Pri práci, ktorá ho baví, sa občas smeje a nadšene máva rukami. U žiaka je najväčší problém v jeho agresívnom správaní a prejavoch. Tieto prejavy vymiznú v prítomnosti koňa. Žiak je pokojnejší a veci, ktoré mu prekážajú, napr. iný žiak mu sedí na jeho mieste, je schopný prejsť s istým nadhľadom a sadne si vedľa neho. Predtým v tejto situácii bol schopný žiaka zhodiť a usadiť sa na svoje miesto. Tomáš na hiporehabilitáciu dochádza vždy pozitívne naladený, o čom značí jeho veľký úsmev a občasný smiech. Pri činnostiach, ktoré ho bavia alebo ich má rád, si ticho „brúka“. „Brúkanie“ u neho značí šťastie a radosť. V sedle je žiak pokojný a mizne u neho psychomotorický nepokoj. Lenka je pri aktivitách pozitívna a veľmi snaživá. Pri priamom kontakte s koňom je žiačka pokojnejšia a vyrovnanejšia. Viditeľná je táto zmena na jej verbálnom prejave, ktorý je oveľa plynulejší, ale aj na jej väčšom motorickom pokoji. Pri nepriamej práci u nej naďalej pretrvávajú záchvaty, ktoré majú krátke trvanie a väčšinou sa dá so žiačkou nájsť kompromis. Pred zmenou medikácie bola žiačka z hiporehabilitácie vždy nadšená a svoju matku prosila, aby mohla dochádzať častejšie, prípadne zostať dlhšie. Na konci jednotky a zistenie, že už musí domov, ju prepadal splín. Moscholouri a Chandolias (2021) zistili, že pri využití hiporehabilitácie dochádza k zníženiu stresu, úzkosti a depresie.

*Parciálna výskumná otázka:* Aký vplyv má prostredie koní na správanie žiakov s poruchou autistického spektra? Ivan je v prostredí koní výrazne pokojnejší. Pri práci v stajni už nedochádza k agresii voči ostatným. Situácie, ktoré ho stresujú, začína brať s väčším nadhľadom. Žiak sa v prostredí stajni snaží, čo najlepšie rešpektovať pravidlá, ktoré sú stanovené. S nácíním, ktoré je voľne k dispozícii, zaobchádza bezpečne a nikoho neohrozuje. Pokyny asistentov plní s rozvahou, aj keď niekedy dôjde k malým nedorozumeniam. Týchto nedorozumení je výrazne menej. Tomáš je po hiporehabilitácii pokojnejší, čím mizne aj jeho autoagresívne správanie. Začínajú sa u neho budovať pevnejšie pracovné návyky. Začína vyžadovať poriadok, ktorý je určený v priestoroch

strediska, a tento poriadok si začína prenášať aj domov. Lenka sa v priamom kontakte s koňom snaží správať lepšie a pokojnejšie ako pri nepriamej práci. V priamej práci s koňom je schopná lepšie plniť pokyny inštruktora alebo asistenta. V nepriamej práci je žiačka mnohokrát panovačná a snaží sa presadiť si svoje, bez ohľadu na pokyny asistenta. U žiačky dochádza k zlepšeniu správania aj voči jej bratovi a matke, kedy dochádza k pokojnejšiemu riešeniu situácií, ktoré u nich nastávajú. Xiao, Shinwari, Kiselev, Huang, Li a Qi (2023) zdôrazňujú, že sa v priebehu hiporehabilitácie významne zlepšujú sociálne a behaviorálne funkcie u žiakov, pričom je naznačené aj zlepšenie jazykových schopností, motorických a zmyslových funkcií.

## **Záver**

Intervencia pomocou koní sa stáva stále obľúbenejšou a má u žiakov s poruchou autistického spektra sľubné účinky. Intervencie asistované koňmi možno považovať za komplexné intervencie, pretože sa skladajú z niekoľkých rôznych zložiek a zameriavajú sa na širokú škálu výsledkov. Hiporehabilitácia u žiakov s poruchou autistického spektra má prednosť pred ostatnými metódami, pretože na žiaka nevyvíja psychický tlak a žiak tým nepodlieha úzkosti. Využitie hiporehabilitácie u žiakov znižuje poruchy správania. Terapeutická jazda na koni zlepšuje sebaovládanie aj sociálne zručnosti žiakov. Pozitívne účinky hiporehabilitácie možno vidieť v motorických zručnostiach, koordinácii pohybov a psychickom zdraví žiakov. Je však dôležité brať do úvahy aj vplyv ďalších terapií a individuálnych charakteristík žiakov, ktoré môžu ovplyvniť úspešnosť hiporehabilitácie a celkový rozvoj.

## **Bibliografia**

- ABRAHAMAS, B. S., GESCHWIND, D. H. (2008). Advances in Autism Genetics: On the Threshold of a New Neurobiology. In: *Nature Reviews Genetics*. 9 (5), p. 341-355. ISSN 1471-0064.  
<https://doi.org/10.1038/nrg2346>
- ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, M. (2017). *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálnych interdisciplinárnych poznatkov*. Ostrava: Ostravská univerzita, 167 s. ISBN 978-80-7464-957-8.
- BAZALOVÁ, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 207 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BELUŠKOVÁ, D., ŠEDIBOVÁ, A. (2014). *Autizmus v praxi: dieťa a žiak s autizmom v pedagogickej praxi*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 42 s. ISBN 978-80-565-0184-9.
- BICKOVÁ, J. ed. (2020). *Zooterapie v kostce: minimum pro terapeutické a edukativní aktivity za pomoci zvířete*. Praha: Portál, 277 s. ISBN 978-80-262-1585-1.

- BOUCHER, J. (2022). *Autism Spectrum Disorders: Characteristics, Causes and Practical Issues*. London: SAGE, 376 p. ISBN 978-1-5297-4466-8.
- ČERNÁ RYNEŠOVÁ, P. (2011). *Když kůň léčí duši, aneb metodika hiporehabilitace zaměřená na klienty s duševním onemocněním*. Pardubice: Direkte, s.r.o., 120 s. ISBN 978-80-260-2897-0.
- FABIO, R., A., CAPRÌ, T., MARTINO, G. (2020). *Understanding Rett Syndrome: A Guide to Symptoms, Management and Treatment*. Routledge, 134 p. ISBN 978-1-138-60055-3.  
<https://doi.org/10.4324/9780429470851>
- GHORBAN, H., SEDIGHEH, R. D., MARZIEH, G., YAGHOOB, G. (2013). Effectiveness of Therapeutic Horseback Riding on Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in Shiraz, Iran. In: *Journal of Education and Learning*. 2 (3), p. 79-84. ISSN 1927-5250.  
<https://doi.org/10.5539/jel.v2n3p79>
- HENDL, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 494 s. ISBN 978-80-262-1968-2.
- HERMANNOVÁ, H., MÜNICOVÁ, D., NERANDŽIČ, Z. a kol. (2014). *Základy hipoterapie*. Praha: Profi Press, 153 s. ISBN 978-80-86726-57-1.
- HOLLÝ, K., HOLLÁ, E. (2024). *Metodika hipoterapie v psychiatrii: příručka pro hipoterapeuty*. Jihlava: Arcaro, 105 s. ISBN 978-80-88452-18-8.
- HOLLÝ, K., HORNÁČEK, K. *Hipoterapie: léčba pomocí koně*. Ostrava: Montanex, 293 s. ISBN 80-7225-190-2.
- HOSÁK, L., HRDLIČKA, M., LIBIGER, J. a kol. (2015). *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum, 647 s. ISBN 978-80-246-2998-8.
- HOSÁK, L., MALEKIRAD, M., LÁTALOVÁ, K. (2022). *The Etiology of Mental Disorders: Concise, Clear and Synoptical*. Prague: Karolinum, 114 p. ISBN 978-80-246-5147-7. <https://doi.org/10.2307/jj.7418729>
- HRDLIČKA, M. (2020). *Mýty a fakta o autismu*. Praha: Portál, 182 s. ISBN 978-80-262-1648-3.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. eds. (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 211 s. ISBN 978-80-262-0686-6.
- CHRASTINA, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 287 s. ISBN 978-80-244-5373-6.  
<https://doi.org/10.5507/pdf.19.24453736>
- JASIM, S., PERRY, A. (2023). Repetitive and Restricted Behaviors and Interests in Autism Spectrum Disorder: Relation to Individual Characteristics and Mental Health Problems. In: *BMC Psychiatry*. 23 (1), Ar. 356. ISSN 1471-244X. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04766-0>
- JISKROVÁ, I., CASKOVÁ, V., DVORÁKOVÁ, T. (2012). *Hiporehabilitace*. Brno: Mendelova univerzita, 150 s. ISBN 978-80-7375-635-2.
- JOHNSON, R. B., CHRISTENSEN, L. (2017). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles: SAGE, 708 p. ISBN 978-1-4833-9160-1.



- KARUNOVÁ, H., CIESLAR, J., FLEKAČOVÁ, L., BEDNÁROVÁ, L., PAZOURKOVÁ, L., REGEC, V. (2021). *Komunikační mosty v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 151 s. ISBN 978-80-244-5878-6. <https://doi.org/10.5507/pdf.21.24458786>
- KENDÍKOVÁ, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 135 s. ISBN 978-80-88290-50-6.
- LANTELME-FAISAN, V. (2021). *Historie hiporehabilitace a ČHS*. Hostivice: Baron, 192 s. ISBN 978-80-88121-66-4.
- MACHOVÁ, K., SKOUPÁ, L., HYPŠOVÁ, D., JURÍČKOVÁ, V., ČAPKOVÁ, K., NIČOVÁ, K., ŠÁMALOVÁ, M., SVOBODOVÁ, I. (2021). *Zapojení zvířat do zoorehabilitace: skripta pro studenty*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 149 s. ISBN 978-80-213-3067-2.
- McDANIEL PETERS, B. C., WOOD, W. (2017). Autism and Equine-Assisted Interventions: A Systematic Mapping Review. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 47 (10), p. 3220-3242. ISSN 0162-3257. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3219-9>
- MIŠOVIČ, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 292 s. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MOSCHOLOURI, CH., CHANDOLIAS, K. (2021). Anxiety Management through Hippotherapy in Children with Developmental Disorders. In: *International Journal of Science and Research Archive*. 2 (1), p. 106-110. ISSN 2582-8185. <https://doi.org/10.30574/ijsra.2021.2.1.0031>
- MÜLLER, O. a kol. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- NERANDŽIČ, Z. (2006). *Animoterapie, aneb, Jak nás zvířata léčí: praktický průvodce pro veřejnost, pedagogy i pracovníky zdravotnických zařízení a sociálních ústavů*. Praha: Albatros, 159 s. ISBN 80-00-01809-8.
- OCHRANA, F. (2019). *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Karolinum, 145 s. ISBN 978-80-246-4200-0.
- PETERS, B. C., PAN, Z., CHRISTENSEN, H., GABRIELS, R. L. (2022). Self-Regulation Mediates Therapeutic Horseback Riding Social Functioning Outcomes in Youth with Autism Spectrum Disorder. In: *Frontiers in Pediatrics*. 10 (1), Ar. 884054. ISSN 2296-2360. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.884054>
- RABOCH, J., PAVLOVSKÝ, P. a kol. (2020). *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 466 s. ISBN 978-80-246-4604-6.
- RADKOVÁ, I., HOŘEJŠÍ, J. (2018). *Aspergerův syndrom: život pod společenským tlakem*. Praha: Galén, 165 s. ISBN 978-80-7492-386-9.
- REZAPOUR-NASRABAD, R., TAYYAR-IRAVANLOU, F. (2022). Hippotherapy and Its Effect on Behavioral and Executive Disorders in Children with Autism Spectrum Disorder. In: *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*. 12 (3), p. 15-20. ISSN 2249-3379. <https://doi.org/10.51847/LDkLQittmX>

- RICHMAN, S. (2015). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 122 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- SALARI, N., RASOULPOOR, S., RASOULPOOR, S., SHOHAIMI, S., JAFARPOUR, S., ABDOLI, N., KHALEDI-PAVEH, B., MOHAMMADI, M. (2022). The Global Prevalence of Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Italian Journal of Pediatrics*. 48 (1), Ar. 112. ISSN 1824-7288. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- STRUNECKÁ, A. (2016). *Přemůžeme autismus?* Petrovice: ProfiSales, 312 s. ISBN 978-80-87494-23-3.
- SVOBODOVÁ, I. a kol. (2010). *Využití zvířat v zoorehabilitaci*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 126 s. ISBN 978-80-213-2129-8.
- ŠPORCLOVÁ, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 123 s. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŠUPÁKOVÁ, J. (2008). Hiporehabilitace v praxi. In: *Kontakt*. 10 (2), s. 116-119. ISSN 1212-4117.
- THOROVÁ, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 493 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
- TOUTAIN, M., DOLLION, N., HENRY, L., GRANDGEORGE, M. (2024). How Do Children and Adolescents with ASD Look at Animals? A Scoping Review. In: *Children*. 11 (2), Ar. 211. ISSN 2227-9067. <https://doi.org/10.3390/children11020211>
- VELEMÍNSKÝ, M. a kol. (2007). *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 335 s. ISBN 978-80-7322-109-6.
- WOHLFARTH, R., MUTSCHLEROVÁ, B. (2023). *Léčivá síla zvířat: jak nás zvířata uzdravují*. Brno: Kazda, 304 s. ISBN 978-80-7670-107-6.
- XIAO, N., SHINWARI, K., KISELEV, S., HUANG, X., LI, B., QI, J. (2023). Effects of Equine-Assisted Activities and Therapies for Individuals with Autism Spectrum Disorder: Systematic Review and Meta-Analysis. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20 (3), Ar. 2630. ISSN 1660-4601. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032630>
- ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. (2023). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Praha: Wolters Kluwer, 192 s. ISBN 978-80-7676-621-1.

**Bc. Petra Švidrnochová, DiS.**

Ústav speciální pedagogiky

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik

Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, Česká republika

[svi0029@slu.cz](mailto:svi0029@slu.cz)

Švidrnichová, P., Viktorin, J.:

*Vplyv hiporehabilitácie na žiakov s poruchou autistického spektra*

---

**PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.**

Katedra pedagogiky

AMBIS vysoká škola, a.s.

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

*jan.viktorin@ambis.cz*

*Humanities and Arts*  
*Humanitné vedy a umenie*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.1.69-76>

## **Photography as a Dynamic Medium in Artistic Space**

### **Fotografia ako dynamické médium v umeleckom priestore**

Stanislav Benčíč, Natália Dadíková

#### **Abstract**

The paper introduces photography as a dynamic medium that crosses the boundaries of mere documentation and becomes an expressive art form capable of capturing narratives and poetics in short moments of action. The author points to photography as an artistic activity that not only fosters creativity but also provides activity and stability in one's perception of the meaning of life in one's trajectory.

**Keywords:** Photography. Design. Art medium. International dimensions. Poetics.

#### **Úvod**

Fotografia je jedným z najdynamickejších médií súčasnosti. Kováčová et al. (2024) popisujú fotografiu ako umelecké médium, ktoré zachytáva krátky moment reality, ktorý sa často vyznačuje znehybnením reálneho stavu a absenciou zvuku a/aj pohybu (ibidem, s. 46)<sup>1</sup>. Napriek svojej technologickej dostupnosti a rozšíreniu v každodennom živote si zachováva schopnosť presahovať rámec obvyčajnej dokumentácie a vstupovať do priestoru umeleckej expresívnosti. Zachytáva viac než len vizuálne fragmenty reality – stáva sa prostriedkom na sprostredkovanie emócií, príbehov a skúseností. Fotografovanie ako činnosť je rozšírenou po celom svete a je možné ju považovať za prirodzenú súčasť ľudského bytia (Canon, 2018).

V kontexte spoločenstva fotografia nadobúda ešte hlbší význam. Ako médium interakcie a komunikácie umožňuje jednotlivcom reflektovať svoje prežívanie a vnímanie sveta, pričom ich zároveň aktivizuje v procese tvorby a interpretácie obrazu. Umožňuje mu prežívanie a homeostázu (Kováčová, Ševčovič, 2024) alebo pri jej narušení sa často stretáva aj so zlomom (Kováčová,

---

<sup>1</sup> Dané heslo je dostupné v novom *Krátkom slovníku akčného umenia: od dospelosti k starobe* (2024). Tento slovník v súčasnosti patrí medzi novinky a zároveň odkrýva pohľad na rôzne médiá v akčnom umení a priestore reality (pozn.).

Valachová, 2024). Fotografovanie tak môže slúžiť nielen ako umelecká činnosť, ale aj ako spôsob upevnenia vzťahu človeka k vlastnej existencii a okolitému prostrediu. Tento príspevok sa preto venuje fotografii ako dynamickému médiu, ktoré svojou povahou a využitím ovplyvňuje nielen individuálne vnímanie, ale aj kolektívne prežívanie v rámci komunity.

## **Fotografia ako umelecké médium**

Fotografia predstavuje špecifické umelecké médium<sup>2</sup>, ktoré spája technický aspekt zaznamenávania reality s kreatívnym výrazom. Hoci môže slúžiť ako prostriedok dokumentácie, v rukách umelca sa stáva nástrojom na tvorbu nových významov, emocionálnych odkazov a vizuálnych príbehov. Jej jedinečnosť spočíva v schopnosti zachytiť okamih, ktorý môže byť interpretovaný rôznymi spôsobmi – od autentického záznamu až po inscenovanú fikciu. Fotograf sa tak stáva nielen pozorovateľom, ale aj rozprávačom, ktorý cez kompozíciu, svetlo a perspektívu vytvára obrazy nesúce osobný alebo kolektívny význam.

Dynamika fotografie spočíva aj v **jej vzťahu k času a priestoru**. Na jednej strane dokáže zastaviť plynutie času a zmraziť pohyb, čím uchováva prechavé momenty a premieňa ich na trvalé vizuálne stopy. Na druhej strane umožňuje experimentovať s časovosťou – dlhé expozície, viacnásobné expozície či manipulácia v postprodukcii rozširujú možnosti umeleckého vyjadrenia a posúvajú hranice fotografického média.

Okrem svojej formálnej stránky fotografia výrazne ovplyvňuje aj vnímanie identity, pamäti a kolektívneho vedomia. Stáva sa nielen osobným záznamom skúseností, ale aj prostriedkom reflexie spoločenských a kultúrnych fenoménov. Podľa Homolovej (2024) fotografia dokáže zaznamenať vnútorné pocity a presvedčenie tvorcu fotografie, sprostredkováva názory a postoje. Vďaka technologickému pokroku a dostupnosti digitálnych nástrojov sa dnes fotografia nachádza v neustálej transformácii – presahuje tradičné formy a spája sa s inými médiami, ako sú video, inštalácia či performácia. Tento mediálny presah otvára nové možnosti interpretácie a vnímania obrazu, čím fotografia získava ešte väčšiu umeleckú a komunikačnú silu.

Náhľady na fotografiu sú rôznorodé. Aj z toho dôvodu považujeme za dôležité sumarizovať hlavné z nich a prezentovať ich v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1).

---

<sup>2</sup> Podstatu fotografie v akčnom umení je v tom, že prostredníctvom nej je možné preniknúť do hĺbky udalostí a situácií, čím ponúka divákovi jedinečný pohľad na akciu aktéra, ktorý sa prelína s jeho vlastnou predstavivosťou. Zobrazovaný obraz je zachytením reality práve v danom momente. Fotografia môže zachytávať rôzne udalosti v živote človeka (Kováčová, Valachová, 2024).

Tabuľka 1: Náhlady na fotografiu ako umelecké médium

<b>FOTOGRAFIA AKO UMELECKÉ MÉDIUM</b>	<b>Expresívny nástroj vizuálnej komunikácie</b>	Fotografia nie je len technickým záznamom reality, ale aj prostriedkom umeleckého vyjadrenia. Fotograf môže manipulovať kompozíciu, svetlo či perspektívu, čím vytvára vizuálne posolstvá s osobitou atmosférou a významom.
	<b>Zachytávanie efemérnych momentov</b>	Na rozdiel od maľby či sochy, ktoré vyžadujú dlhší tvorivý proces, fotografia umožňuje okamžite zaznamenať prchavé momenty a premeniť ich na vizuálne príbehy.
	<b>Fotografia ako médium subjektivity</b>	Každá fotografia je výsledkom subjektívneho výberu fotografa – rozhoduje sa, čo bude v zábere, aký uhol pohľadu zvolí či akú emóciu chce sprostredkovať. Aj objektívna realita sa tak stáva interpretovanou.
	<b>Interakcia medzi realitou a fikciou</b>	Fotografia môže zachytávať realitu, ale rovnako aj inscenovať nové významy. Umelci využívajú aranžované scény, postprodukčné úpravy či experimentálne techniky, aby prekonalí hranice medzi dokumentárnym a imaginatívnym zobrazením.
	<b>Telesnosť a časovosť v obraze</b>	Fotografia dokáže uchovávať čas – zastaviť ho, zmraziť pohyb alebo zachytiť plynutie dejov. Obraz tak môže slúžiť ako pamäťová stopa minulosti alebo ako prostriedok na skúmanie telesnosti v umeleckom kontexte.
	<b>Mediálny presah a experimentovanie</b>	Súčasná fotografia sa stále viac spája s inými médiami, napríklad s video-artom, inštaláciou či performanciou. Hybridné formy posúvajú hranice fotografického média a umožňujú nové spôsoby vnímania obrazu.
	<b>Fotografia v kontexte spoločnosti</b>	Okrem individuálnej expresie zohráva fotografia významnú úlohu v spoločenskom diskurze. Používa sa v angažovanom umení, v dokumentovaní sociálnych tém či v aktivizme, čím sa stáva nástrojom zmeny a reflexie doby.

Zdroj: vlastné spracovanie



## **Vnímanie pohybu prostredníctvom fotografie**

Pohyb v akčnej fotografii môže nadobúdať rôzne podoby – od futbalistu, ktorý práve kope do lopty, cez tanečníka zachyteného v momente skoku, až po skupinu detí pohybujúcich sa na dopravnom ihrisku (Sasson, 2007). Fotograf si pri zachytávaní týchto dynamických situácií uvedomuje ich pominuteľnosť a jeho úlohou je vystihnúť správny okamih tak, aby pohyb zostal čo najvernejšie sprostredkovaný. Výsledná fotografia tak získava na dynamike a nesie v sebe vizuálny impulz akcie, ktorý dokáže diváka vtiahnuť do deja.

Dôležitým aspektom je aj vnímanie pohybu samotným divákom. Hoci fotografia ako médium „zastavuje čas“, správne skomponovaná snímka môže v divákovi vyvolať ilúziu kontinuity, akoby akcia na obrázku pokračovala aj po jeho zhladnutí. Práca so svetlom, smerom pohybu a jeho kontextom tak dokáže posilniť emocionálny dojem a prehĺbiť vizuálnu naratívu obrazu. Pohyb vo fotografii teda nie je len fyzickým aktom, ale aj konštruktom, ktorý ovplyvňuje spôsob, akým vnímame čas, priestor a dynamiku zachyteného okamihu.

Okrem samotného aktu zachytenia pohybu zohráva dôležitú úlohu aj technické spracovanie – dĺžka expozície, uhol snímania a kompozícia môžu výrazne ovplyvniť vizuálnu interpretáciu pohybu. Krátka expozícia umožňuje zmraziť okamih v jeho najčistejšej podobe, zatiaľ čo dlhšia expozícia môže zdôrazniť dynamiku rozmazaním pohybu a vytvoriť tak dojem plynutia času. Pohyb vo fotografii tak nie je len staticky zaznamenaný moment, ale aj vizuálny prvok, ktorý ovplyvňuje spôsob, akým divák vníma energiu a kontinuitu akcie.

## **Fotografia ako nástroj na vyvolanie spomienok a emócií**

Akčné fotografie, ktoré zachytávajú známe alebo príbuzné scény, môžu v divákovi vyvolať silné spomienky. Môže to byť rodič, ktorý zachytí prvý pád svojho dieťaťa pri učení sa jazdiť na bicykli, alebo deti, ktoré sa hrajú vonku počas letného večera (Vargas, 2021). Tieto okamihy sú zvyčajne osobné, a preto dokážu zanechať hlboký emocionálny dojem a často po rokoch môže prísť aj katarzia v podobe argumentov, ktoré v danom momente neboli pre dieťa pochopiteľné (Homolová, 2024). Emócie vytvárajú dialóg medzi divákom a obrazom, čím sa fotografia stáva mostom medzi dvoma subjektmi – medzi tým, kto obraz vytvoril, a tým, kto ho vníma. Jedným z charakteristických znakov najsilnejších akčných fotografií je práve táto schopnosť vyvolať dialóg medzi divákom a obrazom (Joseph, 2006). Silná fotografia nie je len pasívnym záznamom udalosti; je schopná nabádať divákov, aby sa zastavili, zamysleli a zapojili sa do príbehu, ktorý obraz rozpráva. Tento dialóg je podporený voľbami, ktoré fotograf robí – ako je kompozícia, perspektíva, spôsob vykreslenia dynamiky a emócií (Valachová,

Repiská, Weisová, 2024). Tieto rozhodnutia nehovoria len o tom, čo je na obrázku zobrazené, ale aj o tom, ako je tento obraz vnímaný a aké reakcie vyvoláva. Prezentovaním scény s vhodným množstvom nejednoznačnosti alebo s presne vybranými detailmi môže fotograf vyzvať divákov, aby do obrazu premietli svoje vlastné zážitky, interpretácie a spomienky. V súvislosti s tým Basil (2011) realizoval výskum, v ktorom zhrnul oblasti, v ktorých fotografia zaznamenala významné miesto nielen ako umelecké médium, ale aj ako faktografické médium (bližšie tabuľkové spracovanie, Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Využívanie fotografie vo výskume vybraných vedných odborov

<b>Vedný/Študijný odbor</b>	<b>Konkrétne využitie fotografie</b>
Antropológia	Využívanie fotografie na zaznamenávanie a demonštráciu exotických kultúr (Collier & Collier, 1986).
Sociológia	Využívanie fotografie ako súčasť vizuálnych obrazov vo výskume na zaznamenávanie situácií, kde fotografický materiál je označovaný ako „vizuálna sociológia“ (Harper, 1994).
Ekológia & Geografia	Fotografia používaná na štúdium zvierat vo voľnej prírode. Fotografia používaná na skúmanie toho, ako ľudia chápu a interpretujú svoj svet (Hall et al., 1997).
Medicína & Ošetrovatel'stvo	Fotografia sa považuje za formu dokumentácie, ktorá „nadobúda status dôkazu“ a môže byť použitá na „verné zachytenie toho, čo sa skutočne deje“.

Zdroj: Basil (2011)

Takýto prístup umožňuje, aby fotografia slúžila nielen ako záznam reality, ale aj ako vyvolávač osobných reflexií a emocionálnych reakcií. Týmto spôsobom sa stáva akčná fotografia nielen vizuálnym, ale aj psychologickým nástrojom, ktorý prepája jednotlivcov s ich osobnou históriou, skúsenosťami a kultúrou.

### **Poetickosť fotografie a jej medzinárodný rozmer**

Fotografia ako vizuálne médium prekračuje jazykové a kultúrne bariéry, čím sa stáva univerzálnym nástrojom komunikácie medzi rôznymi spoločnosťami a národmi. Vďaka svojej schopnosti zachytávať okamihy a príbehy ľudí z rôznych kultúrnych prostredí slúži ako prostriedok na vzájomné porozumenie a budovanie mostov medzi komunitami (Brendza, Ferencová, 2016). Medzinárodný rozmer fotografie sa prejavuje nielen v globálnom šírení obrazov prostredníctvom médií a sociálnych sietí, ale aj v jej úlohe pri dokumentovaní

kultúrnych tradícií, spoločenských zmien a historických udalostí. Fotografické výstavy, festivaly a projekty často spájajú umelcov z rôznych častí sveta, čím podporujú medzikultúrny dialóg a reflektujú rozmanitosť ľudských skúseností. Fotografia má schopnosť zachytiť nielen realitu, ale aj emócie, atmosféru a nevypovedané príbehy. Jej poetickosť spočíva v schopnosti prenášať pocity a symboliku prostredníctvom kompozície, svetla a tieňa, čím prekračuje hranice jazykov a kultúr. Poetická fotografia nekomunikuje len vizuálne, ale aj intuitívne – ponúka priestor na interpretáciu a osobnú rezonanciu v divákovi, bez ohľadu na jeho pôvod či kultúrne zázemie (Dimová, Brendza, 2019). Napriek odlišnostiam je jej esencia spoločná: zachytiť krehkosť okamihu, vyjadriť nevysloviteľné a spájať ľudí prostredníctvom vizuálnej poézie.

## **Záver**

Fotografia ako dynamické a expresívne médium má jedinečnú schopnosť prepojiť umenie, poetickosť a realitu v prostredí umeleckého spoločenstva. Je schopná zachytiť nielen vizuálny obraz, ale aj emocionálny a psychologický rozmer momentu, čo ju robí cenným nástrojom pre vyjadrenie ľudských skúseností a interpretácií.

V kontexte umeleckého spoločenstva fotografie nielen dokumentuje, ale aj stimuluje dialóg, ktorý presahuje hranice jednotlivca a otvára priestor pre zdieľanie rôznych perspektív. Tento proces podporuje nielen umelcov, ale aj divákov, ktorí sa môžu vo fotografiách nájsť a reflexívne sa zapojiť do vytváraného príbehu. Ako umelecké médium, fotografia v priestore spoločenstva posilňuje vzťah medzi divákom a obrazom, umožňuje nové vnímanie pohybu a času a vnáša do diskurzu hlboký emocionálny a intelektuálny potenciál.

## **Bibliografia**

- BASIL, M. 2011. Use of Photography and Video in Observational Research. In: *Qualitative Market Research*, 2011, 14(3), 246-257.  
<https://doi.org/10.1108/13522751111137488>
- BRENDZA, B.; FERENCOVÁ, S. 2016. Masmediálna ponuka v kontexte kritickej percepcie. In: *Megatrendy a médiá 2016: Kritika v médiách, kritika médií*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Fakulta masmediálnej komunikácie, 2016, s. 210-217. ISBN 978-80-8105-797-7.
- CANON, S. A. 2018. InfoTrends' Road Map 2018: Digital Photography Trends. Available online at: <http://www.bizcommunity.com/Article/196/17/176366.html>
- CEPKOVÁ, P.; LANČARIČ, P.; SEDLÁK, J. 2021. Empiricism of the medium of Photography and the Interflow of Realities of Vision. In: *Media Education*, 2021, 17(1), 37-44.  
<https://doi.org/10.13187/me.2021.1.37>

- COLLIER, J., J. R., COLLIER, M. 1986. *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1986.
- DIMOVÁ, I.; BRENDZA, B. 2019. On the art of memory. In: *European Journal of Media, Art and Photography*, 2019, 7(2), 78-81.
- HALL, I. H. S. et al. 1997. *Geology of the Glasgow district*. London: HMSO for the British Geological Survey. ISBN 0-11-884534-9.
- HARPER, D. 1994. On the authority of the image. Visual methods at the crossroads. In *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 1994, 408-417.
- HOMOLOVÁ, M. 2024. Katarzia udalostí zlomu prostredníctvom fotografie. In: *CREA-AE 2024: kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2024, s. 257-265. ISBN 978-80-223-5915-3.
- JOSEPH, J. A. 2006. Documentation. Participatory Adult Learning, Documentation and Information Networking, Group of Adult Education, School of Social Science. New Delhi: JawaharlalNehru University, 2006, pp. 8-12.
- KOVÁČOVÁ, B. et al. 2024. *Krátky slovník akčného umenia : od dospelosti k starobe*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024, 109 s. ISBN 978-80-561-1115-4.
- KOVÁČOVÁ, B.; ŠEVČOVIČ, M. 2024. *Homeostáza v obrazoch: akčné umenie v dospelosti a v starobe*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024. 100 s. ISBN 978-80-561-1130-7.
- KOVÁČOVÁ, B.; VALACHOVÁ, D. 2024. *Zlom v obrazoch : akčné umenie v dospelosti a v starobe*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024. 113 s. ISBN 978-80-561-1132-1.
- SASSOON, J. 2007. Photographic Meaning in the Age of Digital Reproduction. In: *Archives & Social Studie: Journal of Interdisciplinary Research*. 2007, 1, March.
- SEDLÁK, J.; CEPKOVÁ, P. 2021. Global age of man within the context of photography. In: *Sovremennyyj diskurs-analiz*, 2021, 2(28), 3-13.
- VALACHOVÁ, D.; REPISKÁ, M.; WEISSOVÁ, D. 2024. Self-image(s) as a part of the visual representation of life. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2024, 23(2), 45-54. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.2.45-54>

**Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.**

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií

Tematínska 10, Bratislava

[stanislav.bencic@paneurouni.com](mailto:stanislav.bencic@paneurouni.com)

Benčíč, S., Dadíková, N.:

*Fotografia ako dynamické médium v umeleckom priestore*

---

**Mgr. Natália Dadíková, DiS. art.**

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií

Tematínska 10, Bratislava

*natalia.dadikova@paneurouni.com*

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.1.77-88>

## **The Impact of Professional Ethics on Artistic Creation**

### **Dosah profesijnej etiky na umeleckú tvorbu**

Slávka Drozdová

#### **Abstract**

In its long history, art has confronted social norms. Artists often work with controversial and taboo subjects, exploring our darker sides to shock, provoke emotions and spark debate. The uncomfortable, ugly and taboo is an integral part of the human experience. It depends on the context in which it is presented. However, such topics often transcend social norms and ethics; art as individual and creative expression thus encounters a kind of boundary. These boundaries may be defined by social norms, cultural conventions, legislation, etc. Although the arts are not strictly regulated like other professions, they are still subject to professional ethics. The work of Peter Joel Witkin, Marco Evaristi, Guillermo Vargas Habacuc and many others has opened, and continues to open, debates about professional ethics, which also guide the behaviour of artists.

**Keywords:** Art. Artist. Controversy. Norms. Professional ethics.

#### **Úvod**

Umenie zrkadlí rôznorodosť sveta, postoje k nemu, idey a impulzy. Má moc narúšať stereotypy a predsudky, podnietiť k vzájomnému porozumeniu v rámci spoločnosti a medzi spoločnosťami. Humorne, s výsmechom, šokujúco a provokatívne reaguje na aktuálne spoločenské otázky. Jeho moc je značná, napriek tomu nedokáže vyriešiť otázky, ktoré v spoločnosti rezonujú. Nespôsobí síce priamu spoločenskú zmenu, dokáže však vyvolať diskusiu, spochybňovať spoločenské normy a viesť k zamysleniu. Neraz otvára vášnivé diskusie o limitoch tvorivého vyjadrenia, cenzúre, o zodpovednosti a morálke „bežných“ ľudí a umelcov. Realizácia morálky v umení je témou, ktorou sa zaoberá umelecká etika – profesijná etika umelca a umeleckej tvorby.

#### **Aplikovaná a profesijná etika**

Etické otázky a požiadavky sú v rámci jednotlivých profesijných etík, ktoré zastrešuje súhrnné pomenovanie aplikovaná etika, integrované do praxe.

Môžeme hovoriť o špecializácii profesijných etík, čo znamená, že uvažujeme o ich zatriedení podľa ich zamerania. Takto možno spomenúť bioetiku, etiku techniky, etiku médií, hospodársku a podnikateľskú etiku, sociálnu etiku atď. V rámci nich sa dá všimnúť ich presnejšia špecializácia. Napríklad pod bioetiku spadá medicínska etika, environmentálna etika a etika zvierat. K sociálnej etike možno priradiť právnu etiku, politickú etiku, etiku športu a etiku ľudských práv. Na spomenuté etiky sa nemožno pozeráť ako na sebe nezávislé. Jednotlivé profesie majú síce svoje špecifiká, ale aj nejaké spoločné problémy. Podobné, či rovnaké etické problémy a dilemy môžu byť riešené v rôznych profesijných etikách. Témou uskladňovania rádioaktívneho odpadu sa zaoberá napríklad etika techniky, bioetika (environmentálna etika) či sociálna etika (právna etika). Rôzne profesie tak vedia ponúknuť svoj pohľad na riešenie problémov prítomných v rôznych profesiách. Ich spolupráca je preto vítaná. Miestami je tiež problematické hlbšie odvetvovo delené etiky jednoznačne zatriediť. V súvislosti s etikou sociálnej práce by sme mohli spomenúť sociálnu etiku aj bioetiku.

Profesijná etika reflektuje zásady danej profesie, ktoré sú založené na etických normách a hodnotách charakteristických pre tú-ktorú profesijnú oblasť. Okrem toho je potrebné brať do úvahy všeobecne platné etické normy a hodnoty. Gluchmanová konštatuje, že „... profesijná etika je súhrnné pomenovanie pre etiky rôznych profesií a jej obsahom je rozpracovanie teoretických a metodologických otázok aplikácie etických hodnôt, noriem, princípov a pravidiel v rámci profesijných (prípadne pracovných) aktivít človeka“ (Gluchmanová, 2011, s. 179). Pri profesijnej etike je potrebné brať do úvahy danú profesiu, ako aj samotný odborný pracovný výkon. Podľa Gluchmana je profesijná etika symbiózou etiky práce (zodpovedný prístup k vykonávanej činnosti, kvalitný pracovný výkon, tvorba kvalitných produktov a služieb) a etiky (pracovných) vzťahov, kde berieme do úvahy komunikáciu a hodnoty, akými sú dôvera, spravodlivosť, zodpovednosť, angažovanosť a oddanosť zásadám (Gluchman, 2014, s. 177).

Vyjadrenie noriem a hodnôt danej profesie je prítomné v etickom kódexe. Etické kódexy však nedokážu obsiahnuť všetky možné problémy a dilemy, ktoré môžu nastať. Majú len akýsi všeobecný charakter. Kritike tiež podlieha skutočnosť, že nie vždy sú vytvorené na profesionálnej úrovni, je takisto miestami otázne, kto je kompetentný vyhodnocovať ich dodržiavanie. Ďalším problémom je (ne)stanovenie sankcií pri ich nedodržiavaní. Jednotlivé profesie si tvoria vlastné etické kódexy, prispôbené pre svoje potreby. Spájajú ich akési všeobecné princípy, ktoré platia v každej profesii a odbornom výkone. Je to napríklad princíp dôstojnosti, zodpovednosti, princíp neškodiť atď. Etický kódex musí byť prijatý v inštitucionalizovanej podobe. To sa týka aj inštitúcií zaoberajúcich sa umením, takisto pracujú s etickým kódexom. Pre väčšiu diskusiu sú otázky spojené so samotným umeleckým výkonom a rešpektovaním základných morálnych noriem a hodnôt.

## Profesijná etika a umenie

Umenie v rámci profesijnej etiky môže byť zaradené pod umeleckú etiku. Táto oblasť sa zaoberá zásadami, ktoré by mali usmerňovať správanie umelcov a iných aktérov v umeleckom priemysle. Patrí do širšieho rámca aplikovanej etiky. Umelecká etika sa prelína s inými oblasťami aplikovanej etiky, napríklad s bioetikou (v prípade umeleckých diel pracujúcich s ľudským telom, zvieratami, riešiacimi environmentálne témy atď.), mediálnou etikou (v prípade umeleckých diel využívajúcich nové technológie), sociálnou etikou (v prípade diel reflektujúcich sociálne a politické problémy) atď. Za jedny z najpálčivejších otázok, ktoré sa týkajú umeleckej etiky, sú otázky slobody prejavu a zodpovednosti voči spoločenským normám a etickým štandardom.

Určenie etických problémov v súčasnom umení, formovanie profesijnej etiky umelca, jeho zodpovednosti sa uskutočňuje v rámci odborných kolektívov a odborného prostredia. Etické kódexy inštitúcií, ktoré zabezpečujú kultúrny a umelecký život, ako sú galérie, múzeá, divadlá, umelecké nadácie a zväzy, prijímajú osobitné etické kódexy, ktorými sa riadia pri svojej činnosti a ktoré zaisťujú dodržiavanie profesijných a etických štandardov. Okrem problematiky autorských práv, plagiátorstva, marketingu umenia, predaja diel atď. by mali zahŕňať mechanizmy zamerané na svoju zodpovednosť za vystavované diela. Taktiež by mala byť formulovaná zodpovednosť umelca za svoje činy – rešpekt k ľudským modelom, zvieratám, ku kultúrnemu kontextu, hlavne pokiaľ ide o citlivé témy, čestnosť, autenticitu reprezentácie atď.

## Umenie, normy a hodnoty

Normy, zvykom alebo predpismi ustálené pravidlá majú za úlohu zjednodušiť orientáciu v rôznych sférach. Pri určitých normách je samozrejmosťou (právne a morálne), že fungujú vo forme príkazov a zákazov. Nie je žiaduce ich porušenie. Imperatívne normy sú ale v prípade umenia ojedinelé. Estetické normy vo forme príkazu sú nezvyklé, nie však neexistujúce. Ich porušenie môže byť chcené. S takýmito normami sú previazané žánrové, technické či materiállové normy. V tej-ktorej epoche mali dosah na dizajn odevu, úžitkové umenie atď. Porušenie noriem môže priniesť nástup nových, inokedy nie. Každá doba pracovala s určitými normami, jednotlivé epochy pristupovali rozdielne k ich dodržiavaniu alebo porušovaniu.

V starovekom Egypte nebolo žiaduce porušiť princíp zobrazovania postáv. Maľba bola plošná, portrét z profilu a zobrazenie ľudského tela strnulé. *Olympia* Edouarda Maneta spôsobila v salóne v roku 1865 pobúrenie. Narušila uznávané konvencie. Drzým a vyzývavým pohľadom majetnej kurtizány so slúžkou tmavej pleti, odkazom na Tiziana a jeho *Venušu Urbinskú* boli porušené normy. Piccasove *Avignonské slečny* z roku 1906 – 1907 takisto porušili zaužívané normy, ako modelovanie za pomoci svetla a tieňa. Štylisticky nejednotné figúry



umiestnené do plošných tvarov spôsobili Georgesovi Braqueovi a ďalším jeho priateľom šok a zdesenie. A pritom o rok neskôr oficiálne vznikol kubizmus. Porušenie noriem spôsobilo zmenu a prinieslo nastavenie noriem nových, ktoré sa preniesli okrem maliarstva, aj do sochárstva, architektúry, úžitkového dizajnu a do odievania.

Nástup moderny – koniec 19. storočia a začiatok 20. storočia priniesol obrat, prekračovanie estetických noriem bolo čím ďalej bežnejšie. Po všetkých happeningoch a performance sa prah tolerancie divákov značne posunul. Čoraz častejšie dochádzalo a dochádza ku konfrontácii umenia nielen s estetickými, ale aj s morálnymi normami spoločnosti. V umeleckom diele sa predsa zrkadlí viacero noriem. Uvažovanie o hraniciach umenia, o normách a hodnotách predpokladá znalosť daného kultúrno-spoločenského kontextu.

Pri úvahách o normách je potrebné spomenúť tiež hodnoty. Hodnotu si pravdepodobne spájame s niečím pozitívnym, pre nás dôležitým, potrebným či užitočným. Neustále sme konfrontovaní s nejakou sférou hodnôt a noriem. V tejto súvislosti možno povedať, že hodnotou sa zdôvodňuje norma. Ak oceňujeme zásadovosť a charakternosť, a ceníme si ich ako hodnotu, norma nás istým spôsobom orientuje, ako chrániť túto hodnotu. Norma nám prikazuje v tomto prípade napríklad neklamať. Porušenie takýchto noriem môže útočiť na nejaké hodnoty. Umelci často čelia otázkam, kde narúšajú hranice medzi slobodou prejavu, morálnymi záväzkami voči spoločnosti a útokom na hodnoty, ktoré uznávame. Kedy je napríklad zobrazovanie násillia oprávneným umeleckým prejavom a kedy nie? Vzťah medzi umením a morálkou je pohyblivý a závisí od kontextu konkrétnej doby, geografického rámca, kultúry, spoločnosti a jedinca.

O etických otázkach v umení je v dnešnej dobe hovoriť zložitejšie ako inokedy. Stojí umenie vo vzťahu k morálke nad ňou? Potom by umelecký zámer, čin a umelecké dielo nebolo viazané nejakými etickými normami. Postmoderna jasne ukázala, že morálka a normy sú relatívnou záležitosťou, estetický diskurz upriamoval pozornosť na ich odmietanie. Nie normy nás majú orientovať v tom, čo je správne, my sme tí, ktorí to zhodnotia. Zodpovednosť, jeden z etických princípov znamenal obmedzenie. Keď umenie na konci 19. storočia napadlo dobovú morálku, robilo tak formou otrasu. A tento otras a šok pokračuje naďalej. Útočí na mnohé hodnoty. Jednou z nich, ktorá stojí nad ostatnými, je hodnota človeka. „Ak človeka „použijem“ ako VEC (prostriedok), mám z toho „zlé svedomie“. Nakladanie s človekom ako s vecou je morálne zlé“ (Rajský, 2021, s. 11). Úcta k človeku, k jeho osobe, telu, intimite, dôstojnosti – to je jeden z okruhov, kde sa nerešpektovanie morálnych noriem prejavuje.

## Umenie a estetická kategória škaredého

Estetické normy predstavujú spoločenské a kultúrne ustanovené predstavy o tom, čo je vnímané ako krásne, či ideálne. Škaredé môže potom slúžiť ako nástroj kritiky voči existujúcim estetickým normám. K umeniu teda neodmysliteľne patrí okrem iných estetických kategórií aj estetická kategória škaredého. „Keď skúmame synonymá k slovám krása a škaredosť, je zrejmé, že zatiaľ čo za krásne je považované to, čo je pôvabné, ľúbezné, milé, príťažlivé, sympatické, spanilé, rozkošné, úchvatné, harmonické, obdivuhodné, nežné, ľúbezné, okúzľujúce, veľkolepé, skvelé, podmanivé, vznešené, znamenité, nádherné, rozprávkové, fantastické, čarovné, podivuhodné, hodnotné, ohromujúce, skvostné, ušľachtilé, okázalé, potom škaredé je to, čo budí odpor, čo je hrôzostrašné, šeredné, nepríjemné, groteskné, ohavné, hnusné, nenávidené, neslušné, nečisté, špinavé, obscénne, odpudivé, strašné, mrzké, monštruózne, strašidelné, odporné, strašlivé, oplzlé, necudné, hrozné, údesné, zlé, ťaživé, nechutné, neznesiteľné, protivné, páchnuce, desivé, nedôstojné, nepekne, mrzuté, tiesnivé, neslušné, znetvorené, nesúladne, ohyzdné...“ (Eco, 2007, s. 16).

Kategória škaredého bola v umení prítomná od nepamäti. Nespočetne veľa tém, ktoré by dostali prívlastok škaredé, to dokladuje. Smrť – v stredoveku sa jej venoval veľký priestor. Ako téma prenikla aj do umenia. V kultivovanom a ľudovom prostredí známy tanec smrti, rituál spojený s hrozbou morových epidémií napomáhal zbaviť sa strachu zo smrti. Zobrazenie mŕtvych tiel v rozklade malo síce svoj význam, avšak maľby takéhoto charakteru boli spájané s kategóriou škaredého. Napriek mnohým ďalším témam, ako je vyobrazenie monštier, pekla a pekelných múk, v novoveku fyziognomických defektov, pitiev a obscénnych motívov atď., škaredé nezohrávalo takú úlohu, ako s príchodom avantgárd. Ak sa predchádzajúce obdobia zaoberali škaredým, malo to svoj význam (napr. upozorniť na potrebu cnostného života výjavmi pekla) a škaredé bolo škaredým. Avantgardné umenie však kategóriu škaredého postavilo na popredné miesto a otázky krásy odsunulo do úzadia. Estetické hodnoty zámerne poprelo. Koniec-koncov, vidieť to na už spomenutých *Avignonských slečnách*. Kategória škaredého má aj iný veľký význam, neslúži len ako prostriedok kritiky voči existujúcim estetickým normám. Môže byť silným emocionálnym nástrojom, ktorý vyvoláva výraznejšie reakcie. Tieto emócie môžu viesť k hlbšej reflexii alebo k prehodnoteniu vlastných estetických a morálnych hodnôt.

### Za hranicami morálky?

Keď v roku 2002 uskutočnili prvú putovnú výstavu Gunthera von Hagensa (1945) s preparovanými ľudskými telami, ako umeleckými exponátmi, zdvihla sa vlna kritiky. To, čo vidia študenti medicíny, videli ostatní. *Body Worlds*, umenie plastinácie sa naposledy na naše územie dostalo v októbri

minulého roka. V obchodnom dome v Bratislave ju nakoniec navštívilo množstvo ľudí. V tomto prípade je irelevantné, či sa výstava uskutočnila na poli obchodného domu, alebo v priestoroch galérie. Zákon o pohrebníctve prešiel v Slovenskej republike novelizáciou v roku 2019 a jasne definuje, ako má byť s ľudskými pozostatkami nakladané. „Ľudské pozostatky sa môžu vystavovať len v súlade s § 4 ods. 1 písm. b) a c). Inak vystavovať ľudské pozostatky je zakázané okrem a) historických zbierok v múzeách a múzejných zariadeniach, b) archeologických nálezov,<sup>7b)</sup> krýpt, kostníc, c) náboženských relikvií, d) iných miest s ľudskými pozostatkami sprístupnenými verejnosti podľa osobitného predpisu.<sup>7c)</sup> (...) <sup>7b)</sup> § 2 ods. 5 a § 41 ods. 5 zákona č. 49/2002 Z. z. o ochrane pamiatkového fondu v znení neskorších predpisov. <sup>7c)</sup> Zákon č. 130/2005 Z. z. o vojnových hroboch v znení neskorších predpisov.“ (Zákon č. 398/2019 Z. z.)

V čase tejto výstavy informovala hovorkyňa Regionálneho úradu verejného zdravotníctva v Bratislave, že organizátorovi výstavy bude uložená pokuta za porušenie zákona o pohrebníctve. (TASR, 2023). To sa nakoniec aj stalo. Regionálny úrad verejného zdravotníctva v Bratislave udelil organizátorovi výstavy pokutu vo výške 30-tisíc eur za porušenie zákona o pohrebníctve (Čop, 2024).

Hagens absolvoval už niekoľko súdnych procesov. „Úrady v ruskom Kirgizsku ho obvinili z toho, že od patológa nelegálne kúpil mŕtve telá ruských občanov, a neskôr, že plastinoval niekoľko stoviek tiel z miestnych väzníc, psychiatrických zariadení a miestnych nemocníc, viaceré bez predchádzajúceho oznámenia rodinám.“ V Nemecku viedol sériu súdnych sporov s domácimi médiami, ktoré uviedli, že je veľmi pravdepodobné, že využíva telá väzňov z čínskych koncentračných táborov. Spory vyhral. V roku 2004 priznal, že nedokáže doložiť pôvod viacerých tiel s guľkami v hlave, ktoré plastinoval. Na základe toho, potom sedem z nich vrátil naspäť do Číny. Obdobná výstava sa u nás uskutočnila už skôr. Výstava *Body the Exhibition*, na čele ktorej stál Hagensov žiak profesor Suej Chung-t'in sa konala v Bratislavskej *Inchebe* v roku 2017. Tá podnietila diskusie k zmene legislatívy v roku 2019 (Čop, 2023).

Na základe žiadosti Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky, Etická komisia vyjadrila v roku 2017 výhrady voči výstave. Tie smerovali k pôvodu tiel. „Doteraz neboli jasne vyvrátené podozrenia, že ľudské telá a ich časti, použité ako exponáty na výstave, boli získané v rozpore s ľudskými právami a fundamentálnymi etickými princípmi, akými sú ľudská dôstojnosť a autonómia. Predovšetkým ide o slobodný informovaný súhlas darcov jednotlivých tiel na účely ich posmrtného vystavovania. Záujem spoločnosti na transparentnej informácii o pôvode plastinovaných ľudských tiel je vyšší než ochrana obchodného tajomstva.“ Ďalšie námietky upozorňovali na nevhodnosť výstavy pre maloleté osoby, ako aj na snahu o finančný prospech z prezentácie ľudského tela. „Zákaz zisku z využitia ľudského tela sa stal jedným z hlavných princípov medzinárodných dohovorov v oblasti bioetiky (čl. 21 Dohovoru o ľudských právach a biomedicíne z roku 1997). Hoci sa tento

princíp často nedarí v praxi presadiť, je jedným z hlavných pilierov koncepcie ľudskej dôstojnosti a úcty k mŕtvemu ľudskému telu.“ Komisia tiež uviedla, že na Slovensku kultúrno-historická tradícia smeruje k prejavovaniu veľkej úcty k telu zosnulého. Vzniká otázka, či nejde skôr o snahu predovšetkým ohromiť a za každú cenu zaujať návštevníkov výstavy, než o odborne či vedecky podložené prezentovanie anatómie ľudského tela za edukačným účelom. (Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky, 2017)

Joel-Peter Witkin (1939), americký fotograf a jeho práce zamerané na akty, zátišia a portréty, na ktorých zachytáva telesne postihnutých, rôzne masochistické výjavy, trans-rodových ľudí, trpaslíkov, anatomicke deformácie a aranžované mŕtve telá, prekračujú často hranice morálneho. Sochy vytvorené z torz ľudských tiel, telá použité ako kompozičné komponenty, fyziognomicke defekty v sakralizovanom kontexte otvárajú diskusie o hanobení zosnulých a dôstojnosti človeka. Witkinove fotografie bývajú terčom kritiky preto, že pracuje s mŕtvymi telami. Ako problém je vnímané znevažovanie integrity ľudí, ktorí sú zobrazovaní v rôznych situáciách. Tieto fotografie vzbudzujú pohoršenie, údiv, ale aj obdiv. Sú technicky bravúrne zvládnuté, jednotlivých fotografiám predchádzajú náčrty usporiadania scén.

V rozhovore na otázku smerujúcu k tomu, aký je jeho názor na prijatie jeho fotografií verejnosťou, pretože jeho práca bola opísaná ako strašidelná alebo morbidná, Witkina „nezaujímalo“, čo si ľudia myslia. „Musíte pokračovať v hľadaní PRAVDY! za každú cenu!“ (López Palos, 2023) Vzťah troch estetických predstáv škaredého, groteskného a krásneho v podstate nerieši, keďže nerobí nič, čo nevníma ako krásne. S tým súvisí aj práca s mŕtvymi telami. „Myslíte si, že medzi mŕtvymi a krásnou reprezentáciou, ktorú vo svojej práci ukazujete, môže byť nejaký rozpor? Čo bolo vašou motiváciou ich tak krásne reprezentovať? JPW: Všetko, čo je skutočne krásne, je BOŽSKÉ. To sa snažia vytvoriť všetci umelci! Snažíme sa napodobňovať BOHA!“ (López Palos, 2023)

Jeho fotografiám nechýba estetický rozmer, napriek tomu, že pracuje s témami, ktoré možno spájať s rôznymi synonymami a príbuznými výrazmi škaredého. Napríklad, fotografia *Božk* z roku 1982 zobrazuje hlavu starého muža, ktorá je rozrezaná na dve časti. „...dostal povolenie od fotografovať ju zo zdravotníckeho zariadenia. Pri jej nastavovaní sa jedna z polovic skĺzla, pričom sa každá polovica pery dotýkala tej druhej. Witkin hneď vedel, že našiel svoj obraz, dokonale zachytený medzi vibráciami života a chladom smrti“ (Cacouris, 2022). Na viacerých fotografiách pracoval aj s mŕtvymi zvieratami. *Pes na vankúši* z roku 1994 znázorňuje ľudskú hlavu s telom psa, akéhosi polo-človeka či polo-zviera. Jeho práce pôsobia miestami ako Freak Show, neraz na ňu aj odkazuje. Avšak sám toto pomenovanie nemal rád. V rozhovore s novinárkou a kurátorkou umenia Christinou Cacouris, povedal: „Vždy som nenávidel výraz „freak show“, pretože každý je čudák“ (Cacouris, 2022). Koncom 19. storočia vznikla disciplína teratológia, veda o vývojových

vadách živých organizmov. Určovanie toho, čo ide za hranicu normy sa však u Witkina stiera.

Witkinove diela sú súčasťou renomovaných múzeí, galérií a súkromných zbierok. Inšpiráciou bol aj pre kolekciu VOSS z roku 2001 módného návrhára Alexandra McQueena. Ten umiestnil publikum pred stenu so zrkadlom skôr, ako prehliadka začala. Diváci videli v zrkadlách svoj vlastný odraz. Po chvíli sa zrkadlá stali priehľadnými a odhalili kráčajúce modelky. V strede prehliadkového móla bol počas celej prehliadky zatemnený box. Vo finále padli jeho sklenené steny. Po móle začali poletovať motýle, ktoré odhalili nahé ženské telo ležiace na posteli. Tento silný, emotívny a vizuálne pôsobivý výjav ženy so striebornou maskou a hadičkou, za pomoci ktorej dýchala, bol inšpirovaný Witkinovou fotografiou Sanitarium z roku 1983. Tu trubica ženy s maskou prechádzala priamo do mŕtvej opice visiacej na stene. Samotná prehliadka, ako aj spomenutá Witkinova fotografia otvorili mnoho otázok o etike, spoločenských normách a hodnotách. Taktiež otázky o vnímaní krásy, inakosti a izolácii. Avšak v prípade Witkinovej tvorby aj o neúcte k zosnulým, ktorých telá použil na umeleckú formu. Tak, ako pri Hagensovej plastinácii aj tu možno diskutovať o možnom negatívnom vplyve na publikum, či normalizácii násilia.

Witkinovo meno je prestížnou značkou. Napríklad galéria Etherton v Arizone otvorila nové priestory v roku 2021 práve výstavou (*Cesty duše*) s Witkinovými fotografiami, ktoré predstavovali retrospektívu jeho kariéry. Jeho práce boli tiež súčasťou výstavy AIPAD, ktorá sa uskutočnila tohto roku v rovnakej galérii. Terry Etherton, zakladateľ galérie, uviedol: „Dodnes existujú ľudia, ktorí nedokážu pochopiť, ako sme mohli ukázať Joelovu prácu. Iní nás za to naozaj obdivujú, pretože si uvedomujú vážnosť a jej kvalitu“ (Diemar, 2024, s. 44).

Galéria Etherton je členom Asociácie medzinárodných obchodníkov s fotografickým umením (AIPAD). Tá stanovuje vysoké etické zásady, ktoré Witkinove fotografie neporušujú. To však neznamená, že nevzbudzujú znepokojenie. Jeho tvorba si vyžaduje špecifické publikum. Niektoré galérie sa chcú vyhnúť kontroverzii, preto nezaraďujú jeho tvorbu do svojej ponuky. Jeho práce zamerané na explicitné zobrazenia ľudských tiel a náboženskú symboliku nielen odborná, ale i laická verejnosť dodnes prijíma rôzne. Niektoré jeho výstavy sa stretli so zákazom.

„... utrpenie a smrť sú zlé, treba vždy hľadať spôsob, ako im predísť, alebo sa z nich vymaniť. Netreba si však pred nimi zakrývať oči, hľadať zdanlivé úniky. V súčasnej konzumnej mentalite sa stretávame často s tabuizovaním, vytesňovaním témy utrpenia a smrti z našich diskusií a myšlienok. Všade sa stretávame s prezentovanými ideálmi zdravia, mladosti, úspechu a bohatstva. Ide však o falošnú ilúziu, podporovanú predovšetkým marketingovými a komerčnými motiváciami. Utrpenie nás neminie a smrť je „jediná istota v živote“. Je potrebné s nimi rátať a začleniť ich do života ako rozhodujúce okamihy, ktoré životu ukazujú zrkadlo. Zmysel života sa nám

totiž ukazuje z perspektívy zmyslu smrti“ (Rajský, 2021, s. 123-124). Witkin ju nevytesňuje, memento mori je stále prítomné. Smrť vníma ako krásnu, miestami grotesknú, núti nás uvažovať o zraniteľnosti, krehkosti a pomínelosti ľudského života. Búra spoločenské tabu, vybočuje, otvára rôzne možné interpretácie a otázky. Aj o spoločenských normách vzhľadu. Tiež však také, ktoré na druhej strane odkazujú k neúcte k tejto téme, k zosnulým a k dešpektu k živým, ktorí majú rôzne telesné postihnutia a fyzické odlišnosti. Otvára otázky o slobode a červených čiarach umeleckej tvorby. Ľudia zapojení do umenia tak spravili z vlastnej vôle, väčšia diskusia o hraniciach morálky sa otvára pri zosnulých, ktorých telá použil.

Čilský umelec Marco Evaristi (1963) v roku 2000 uskutočnil performanciu v dánskom múzeu Trapholt s názvom *Helena a rybár* (*Helena a El Pescador*), kde návštevníkov pozýval na mixovanie živých zlatých rybiek v mixéroch. Preniesol tak zodpovednosť na divákov. Tí mali voľbu, či sa postavia na stranu krutosti. Zabité boli dve rybky. Ako uviedol žurnalista Clemens Bomsdorf, riaditeľ múzea Peter Meyer, odmietol odpojiť mixéry po tom, ako to polícia požadovala. Bol obvinený z týrania zvierat a neskôr oslobodený (Bomsdorf, 2013). Cieľom inštalácie bolo vyzvať divákov uskutočniť etickú dilemu a pozornosť upriamiť na našu moc rozhodovať o živote a smrti. „Práca je v konečnom dôsledku o ceste človeka vo svete, v ktorom Evaristi verí, že existujú tri typy ľudí: sadista, voyeur a moralista. Ak je človek sadista, stlačí tlačidlo na mixéri, pretože je toho schopný. Ak je človek voyeur, vzrušene sleduje, či ostatní tlačidlo stlačia. Ak je človek moralista, rozzúri ho skutočnosť, že existuje možnosť mixovania rýb. Dielo navyše nemá jediná jednoznačnú interpretáciu...“ (Evaristi, 2000). „Zjedz ma, som umenie!“ – text v dánskej galérii v Aalborgu v roku 2007 pred tanierom s polievkovými knedličkami pripravenými z Evaristitihu tuku odstráneného po liposúcii nabádal návštevníkov ochutnať polievku. Výstava spochybňovala hranice medzi umením, ľudským telom a spotrebou. Evaristi chcel spochybniť spôsob, akým spoločnosť vníma ľudské telo, jeho používanie na umenie a konzum. „... obsahuje hmatateľnú spoločenskú kritiku a komentáre k súčasnej konzumnej kultúre, kde konzumujeme príliš veľa jedla a chudneme pomocou liposúcie. ... Na jednej strane je tu jedna stránka diela, v ktorej Evaristi kanibalisticky konzumuje ľudskú stravu, a tým prekračuje jedno z najväčších tabu spoločnosti, v ktorej je ľudské telo posvätné, a teda nejedlé“ (Evaristi, 2010).

Kostarický umelec Guillermo Vargas Habacuc (1975) sa dostal do povedomia aj kvôli svojej výstave z roku 2007 s názvom *Si to, čo čítaš* (*Eres lo que lees*) v galérii Códice v Manague v Nikarague. Kontroverziu vyvolala inštalácia, v ktorej nechal v galérii vychudnutého, pouličného psa, priviazaného na krátkom lanku o stenu. V tom momente začali kolovať správy, že psa nechávajú vyhladovať. To viedlo k rozsiahlym protestom a petícii, pod ktorú sa podpísalo 4 milióny ľudí, pričom mnohí žiadali zákaz jeho výstav. Napriek

rozhorčeniu niektorí obhajcovia tvrdili, že výstava je komentárom k celospoločenskej apatii voči utrpeniu. „Vargas mal v úmysle zvýšiť povedomie o pokrytectve verejnosti porovnaním toho, čo sa stalo tomuto psovi, s vlamačom menom Natividad Canda Mairena, ktorého v Kostarike dohrýzli na smrť dvaja rotvajleri, zatiaľ čo to sledovali policajti a diváci. ...Vezmite psa z ulíc a dajte ho do galérie a stane sa z neho etický fenomén, zatiaľ čo túlavé psy a väčšinu skutočného ľudského utrpenia ignorujú alebo sa im venuje minimálna pozornosť. Ďalším účelom bolo podnieť reakciu, čím sa divák, podobne ako pes, stal nechceným účastníkom diela. To ilustruje, ako ľahko môžeme byť zmanipulovaní, aby sme uverili tomu, čo od nás spravodajské médiá chcú. Názov „*Ste to, čo čítate*“ tento bod veľmi dobre ilustruje. Ak jeden umelec dokáže zmanipulovať viac ako štyri milióny ľudí na celom svete, predstavte si schopnosť, ktorú majú vlády, korporácie a náboženské hnutia, ktoré môžu spraviť to isté“ (Yanez, 2010).

Alžírsko-francúzsky umelec Adel Abdessemed (1971) vo video inštalácii *Nedôveruj mi (Don't Trust Me)* z roku 2008 ukázal sériu krátkych videí, kde boli zvieratá (ovca, kôň, vól, prasa, koza a laň) ubité na smrť kladivom. Jeho komentár upriamoval pozornosť na zabíjanie zvierat. Táto výstava v galériách Waltera a McBeana v San Francisco Art Institute bola zatvorená aktivistami za práva zvierat, ktorí protestovali proti verejnému vystaveniu týchto videí (Golonu, 2009). Zrušenie výstavy a plánovanej panelovej diskusie o video inštalácii bolo reakciou na vyhrážky násilia namierené proti personálu a ich rodinám zo strany aktivistov za práva zvierat (Mintcheva, 2008).

V roku 2021 mal rakúsky umelec Hermann Nitsch (1938 – 2022) počas festivalu *Dark Mofo* v Tasmánii prezentovať predstavenie *150.Action*, ktoré zahŕňalo použitie 500 litrov býčej krvi. To bolo súčasťou jeho dlhodobej série *Divadlo mystérií Orgie (Orgien Mysterien Theater)*, kde sa používala zvieracia krv a mŕtve zvieratá v rituálnych a symbolických predstaveniach. Po rozsiahlych protestoch a petícii sa organizátori *Dark Mofo* rozhodli podujatie zrušiť.

## **Záver**

Umelci sa neraz úmyselne dopúšťajú činov za hranicou morálky a nastoľujú tým otázky etiky. Divadlo krutosti a sebaoškodzovania ako nástroj vyjadrenia priťahuje, znepokojuje, šokuje a vyvoláva silné emocionálne reakcie. Konfrontovaním publika s kontroverznými obrazmi spochybňuje spoločenské normy. Damien Hirst, Andres Serrano, Orlan, Stelarc a množstvo ďalších využíva vo svojich dielach metódu šoku, aby vyprovokovali k zamysleniu a podnieťli diskusiu o dôležitých morálnych alebo filozofických otázkach. Je nutné, či vhodné útočiť na náboženstvo, vieru, týrať, zabíjať, deestetizovať, deštruovať a modifikovať ľudské telo za účelom upozornovania na podstatné témy? Právny a legislatívny rámec, v ktorom sa pohybuje sféra

umenia, nie je jasne definovaný. Kedy ide o porušenie noriem, ktoré môže byť penalizované, a kedy ide o umelecké vyjadrenie, ktoré síce pobúri, avšak vyhne sa tomu prijať zodpovednosť a niesť následky? Dokedy môže byť ospravedlnené porušovanie všeobecných podmienok našej koexistencie v spoločnosti, ako napríklad neprijateľnosť rasizmu, násilia či útlaku v prípade, že vravíme, že tak robíme s úmyslom otvárať tieto témy a bojovať proti nim?

## Bibliografia

- BOMSDORF, C. 2013. Goldfish in a Blender? Marco Evaristti Calls It Art. *The Wall Street Journal*, 28. august 2013. Dostupné na: <https://www.wsj.com/articles/BL-SEB-76634>
- CACOURIS, CH. 2022. Joel-Peter Witkin on the Beauty of the Grotesque. *Blind Magazine*, 14. december 2022. Dostupné na: <https://www.blind-magazine.com/news/joel-peter-witkin-on-the-beauty-in-the-grotesque/>
- ČOP, M. 2023. Ani kontroverzná minulosť novodobého Frankensteiná nezastavila. Výstava ľudských tiel bude opäť v Bratislave. *Štandard*, 11. október 2023. Dostupné na: <https://standard.sk/463146/ani-kontroverzna-minulost-novodobeho-frankensteina-nezastavila-vystava-ludskych-tiel-bude-opat-v-bratislave>
- ČOP, M. 2024. Hygienici udelili organizátorovi výstavy ľudských tiel v Bratislave pokutu 30-tisíc eur. *Štandard*, 4. september 2024. Dostupné na: <https://standard.sk/747751/ruvz-udelil-organizatorovi-vystavy-ludskych-tiel-v-bratislave-pokutu-30-tisic-eur>
- DIEMAR, M. 2024. Heading southwest : Etherton gallery. *The Classic*, č. 11, jar 2024.
- ECO, U. 2007. *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo, ISBN 978-80-7203-893-0.
- EVARISTTI, M. 2000. *Helena a El Pescador*. Dostupné na: <https://www.evaristti.com/helena-el-pescador-1>
- EVARISTTI, M. 2010. *Polpette Al Grasso Di Marco*. Dostupné na: <https://www.evaristti.com/polpette-al-grasso-di-marco>
- GLUCHMANOVÁ, M. 2011. Profesijsná etika v učiteľskom povolání. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0482-7.
- GLUCHMAN, V. 2014. *Profesijsná etika ako etika práce a etika vzťahov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1105-4.
- GOLONU, B. 2009. Adel Abdessemed: Rio. *Art in America*. 28. apríl 2009. Dostupné na: <https://www.artnews.com/art-in-america/aia-reviews/adel-abdessemed-rio-60269/>



- LÓPEZ PALOS, S. 2023. Entrevista a Joel-Peter Witkin. Lo Grotesco bello o como mirar la estética desde lo bueno y lo divino. *Ediciones Aulós*. 12. október 2023. Dostupné na: <https://aulos.es/entrevista-a-joel-peter-witkin-lo-grotesco-bello-o-como-mirar-la-estetica-desde-lo-bueno-y-lo-divino/>
- MINISTERSTVO ZDRAVOTNÍCTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2017. *Stanovisko k výstave „BODY-THE-EXHIBITION“*. 30. október 2017. Dostupné na: <https://www.health.gov.sk/Clanok?eticka-komisija-standovisko-body-the-exhibition>
- MINTCHEVA, S. 2008. Terrorizing Art. *Censorship news*, č. 107, leto 2008. Dostupné na: <https://ncac.org/censorship-news-articles/terrorizing-art>
- RAJSKÝ, A. 2021. *Etika pre študentov pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-568-0418-6.
- TASR, 2023. RUVZ to Fine Organiser of Human Worlds Exhibition for Breaking Law. *TASR*. 30. október 2023. Dostupné na: <https://www.tasr.sk/tasr-clanok/TASR:2023103000000214>
- YANEZ, D. 2010. You Are What You Read. *Art21 magazine*. 4. marec 2010. Dostupné na: <https://magazine.art21.org/2010/03/04/you-are-what-you-read/>
- Zákon č. 398/2019 Z. z.* Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/398/>

**PhDr. Slávka Drozdová, PhD.**

Katedra etickej a občianskej výchovy  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava  
drozdova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.1.89-100>

## **Well-being and Glimpses of Childhood Memories from the Perspective of Educational Philosophy**

### **Well-being a záblesky vzpomínek z dětství z pohledu filosofie výchovy**

Miriam Prokešová

#### **Abstract**

In this essay the author presents a view of memory and remembering from a philosophical point of view. Drawing on the memories of full-time and combined students and from the perspective of philosophical theories, the essay tries to show that the positive view of the sense of subjective well-being that is usually associated with the first temporal dimension in a person's life may not (and usually does not) correspond to reality. A beautiful and happy childhood is an illusion - but an illusion that is necessary for life.

**Keywords:** Well-being. Childhood. Memories. Good and ens amans.

„Mít čas a svůj příběh znamená mít nějakou budoucnost a minulost. Nemáme přítomnost. Protéká nám mezi prsty. Přesto jsme a můžeme mít minulost a budoucnost právě v přítomnosti.“<sup>1</sup>

E. Lévinas

#### **Úvod**

Uvedená studie není zaměřena na výzkumný problém, i když svým způsobem z výzkumného materiálu vychází. Studenti Ostravské univerzity prezenčního i kombinovaného studia (tedy různých zkušeností i věku) byli v rámci předmětu filosofie výchovy vyzváni, aby jednu ze seminárních prací zaměřili na své vlastní vzpomínky z dětství a na dětství. Vzpomínek se tak během více než 15 let shromáždilo kolem devíti tisíc. Jejich zaměření a obsah mne podnítil nejen k hlubšímu filosofickému rozboru vzpomínek jako takových, ale také k úvahám, jak by mohlo toto téma přispět v hledání odpovědí na

---

<sup>1</sup> LÉVINAS, Emmanuel. Existence a ten, kdo existuje. 1. vyd. Praha: Oikumené, 1997. 85 s. Zde s. 82.

některé naléhavé otázky současné výchovy dětí. Vzpomínky mohou být navíc jedním z pohledů, napomáhajících k pochopení a porozumění období dětství jako významného stadia lidského života.

## **Well-being a dětství**

V devadesátých letech 20. století se v psychologii objevil nový proud, nazýván jako „pozitivní psychologie.“ Oblast jejího bádání je zaměřena na tři časové dimenze v životě člověka,<sup>2</sup> kde první časová dimenze je zastoupena minulostí spojenou s pocitem subjektivní pohody (well-being), druhá současností zastoupenou pocitem štěstí (happiness) a vrcholného zážitku (flow) a třetí je zastoupena budoucností spojenou s nadějí (hope) a optimismem. Tato naděje (hope) je z psychologického hlediska chápána jako soubor kognitivních proměnných, které iniciují nejen schopnost určitými způsoby nalézat cestu k cíli (metodu) a dosahovat svých cílů, ale také přesvědčení a vytrvalost jedince vydat se za tímto cílem s vidinou jeho dosažení.<sup>3</sup> Dítě se tak učí nebát se, předem nerezignovat, vyrovnávat se s překážkami, překonávat negativní emoce, posiluje tedy svou frustrační toleranci a snižuje svou vulnerabilitu. Ve filosofii výchovy hovoříme o radosti, která se stává „štítím proti úzkosti“, pozitivní psychologie pak obrazně pojednává o psychologické imunizaci (immunization),<sup>4</sup> která je prevencí vůči negativním vlivům (pocitům bezmoci a naučené bezmocnosti).

Vzpomínky na dětství nejsou pak ničím jiným, než snahou o „znovu-zachycení“ oné minulosti, spojené s pocitem subjektivní pohody v životě, tedy onoho well-being, které je považováno za první časovou dimenzi, na které je položen základ budoucího života každé lidské bytosti. Dětství je tak často zcela a téměř zákonitě považováno za šťastné období v životě člověka. Mnohé teorie (nejen z hlediska filosofie) však naznačují, že zdaleka ne vždy je tomu skutečně tak.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> MAREŠ, Jiří. Dítě a subjektivní pocity pohody, blaha a štěstí. In: Dítě – škola – učitel. Sborník příspěvků z vědecké konference při příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 36–44. Zde s. 38. J. Mareš zde cituje časopis American Psychologist a článek autorů M. Seligmana a Czikszentmihalyiho, 2000.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 41.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 41.

<sup>5</sup> Za všechny snad jen připomínám neopsychoanalytické koncepce M. Mahlerové a M. Kleinové, podle kterých bezmocnost a závislost dítěte na druhém člověku a očekávání odměny či trestu může dítěti způsobit nevědomá i vědomá traumata.

## **Dětství ve smyslu vrůstání do světa**

Každé stadium v životě je hodnotné samo o sobě, pro sebe. Je ukončením a zároveň i počátkem nového. Je důležité pro sebe sama. Proto se nedá říci, že by dětství bylo „jen“ přípravou pro dospělost, jak bývá často chápáno a jak se často tvrdívá. Dětství není pouhou přípravou na to, co bude. Dětství prostě „je“ významné samo sebou. A výchova není jen „náprava“ dítěte, jak bývá často chápána ve smyslu „vyvádění“ (z nevědomosti, z neznalosti, ze tmy), tedy z něčeho, co je nedokonalé k pomyslné dokonalosti. Dítě totiž není pouze něco, co je pouze „nehotové“ a co musí být ovlivňováno a vedeno k tomu, aby jednou něčím, někým bylo.

Výchova je mimo jiné také cestou k přizpůsobení se daným podmínkám dané společnosti, daného prostředí. Děti, a vlastně nejen děti, ale každý člověk, se ve svém životě v podstatě neustále přizpůsobuje těm podmínkám, které jsou již předem dány. V průběhu tohoto přizpůsobování se však neustále setkává také s tím, co je nové. K tomuto jsme vedeni jak z hlediska svých vrozených tendencí, ve smyslu zrání a dozrávání, ale také z hlediska svých vlastních schopností, svých možností vnímání světa i sebe sama, svou orientací v okolním světě, zhodnocením zkušeností a předvídáním budoucnosti.

Vždy určitým způsobem „začínáme uprostřed věcí“, život je Heideggerovými slovy vždy již určitým „vpádem do celku jsoucího.“ Tímto naším vpádem nezačíná okamžik stvoření (jinými slovy nastupujeme vždy již do rozjetého vlaku), tedy „vrůstáme do předem daných podmínek“. Vždy již jde o určitý celek, celek světa, který však není neměnný, je v neustálém pohybu, svým způsobem se posouvá. Dítě svým vpádem do tohoto celku vždy jakoby znovu rekonstruuje již to, co je (získává vlastní zkušenost). Dítě vnímá „ustavení“ světa, které mu bylo dáno, a navíc je vedeno k jejich dodržování – tedy k dodržování zvyků, tradic, norem. Samo však přichází se svými novými impulsy.

Tyto nové impulsy nemohou být pouze kladné, protože svět, společnost ani člověk není dokonalé dobré; tak také i růst má mnoho stránek, tedy i ty negativní. Tak i vzpomínky – záblesky minulého, nemohou být pouze kladné, ale nesou s sebou spoustu negativního, tíživého, bolestného. Ani dětství tak nebývá negativních vlivů ušetřeno, jakkoliv vypadá idylicky. Člověk není dokonalý, ani dítě není dokonalé, nehybné. Je živoucí, živé, a to je důvod, proč ani dětství nemůže být zcela šťastné. My však vnitřně toužíme být šťastní a pokud možno vyhnout se smutkům a neprožívat to, co bolí. A dětství se nám zpětně takto šťastné jeví. Časem téměř zapomínáme, že to, co bylo krásné a šťastné, se nám často proměnilo v bolest a neštěstí, a to právě v důsledku pomyslné ztráty lásky a dobra. Příčina bolesti a smutku nespočívá pouze v prožitém neštěstí, ale také jako důsledek dobra a lásky, které jsme odpoutáváním se z dětství a osamostatňováním se do určité míry „ztratili.“ Člověk ve svém životě neustále něco ztrácí, neustále završuje a začíná nové; je to dáno právě onou „proměnou“ růstu, posouváním se k horizontu. Tento

růst můžeme vnímat také jako cestu životem. Jsme lidé na cestě, na cestě za známým či jen pomyslným cílem. Jsme pouzí poutníci, „homo viator“, často bloudící... Na této své cestě se stáváme tím, kým jsme, nejen podle svých stanovených cílů, ale podle svých činů v přítomné situaci, v konání teď a tady. Naše konání teď a tady, nyní, bývá do jisté míry ovlivněno tím, jaká cesta je za námi, tedy tím, co jsme již ušli a čím jsme si ve svých životech již prošli. A způsobem uchovávání této „cesty“ ve vlastních vzpomínkách.

Tím, kým a kdo jsme, se stáváme na základě toho, co jsme prožili. Ale nejen to – cesta, která je za námi, ovlivňuje a pozměňuje také náš vzdálený horizont, tedy cestu, po které jít chceme a cíl, ke kterému se chceme přiblížit.

Tak minulost posunuje přítomnost; ta minulost, která je skrytá, ale v současnosti neustále přítomna. Jde o Bergsonovo trvání: „...*jestliže minulost koexistuje se svou vlastní přítomností a jestliže koexistuje se sebou na různých úrovních kontrakce, musíme uznat, že přítomnost sama je jen tou nejstlačenější úrovní minulosti.*“<sup>6</sup>

### **Vzpomínky jako přítomná událost**

Vzpomínky jsou vědomé i nevědomé záblesky v naší mysli, „tiché ozvěny“ toho, co se událo a v naší mysli přetrvává. Záblesky vždy vytváří událost a událost se stává zkušeností.

Vzpomínky tak nejsou ničím jiným než naší vlastní životní zkušeností. Vždy píšeme, tvoříme z vlastní zkušenosti, odpovídáme tak na výzvu života – to, že je filosofie uměním tvorby spočívá v umění zpracovávat a přetvářet své vzpomínky do pojmů; mnoho filosofických systémů vyrůstá (vzniká) na základě zkušeností (vzpomínek z dětství a na dětství) svých autorů.

Naskýtá se zde však několik naléhavých otázek. Když vzpomínáme, dotýkáme se svého „já“? Jde o průnik do vlastního nitra, jde o sebepoznání?

Chceme-li poznat své já, kam až se propadneme? Je možné poznat sebe sama nebo pochopit některé způsoby svého prožívání a chování na základě vlastních vzpomínek? Je to možné aspoň částečně? (Např. psychoterapeutické metody, hypnóza, posttraumatický syndrom...) Je možné, a v podstatě i léčbou, se do vlastních vzpomínek propadnout? Najdeme tam sebe, nebo toho druhého? Vzpomínáme „na sebe“ nebo jsou vzpomínky spíše zasazeny do společnosti lidí, mezi kterými vyrůstáme, kteří nás ovlivňují? A velice závažná otázka – jsou naše vzpomínky skutečnými vzpomínkami na něco, co se skutečně „událo“? Nemohou být pouze vlastní fikcí, naší zkreslenou iluzí?

---

<sup>6</sup> DELEUZE, Gilles. Bergsonismus. 1. vyd. Praha Garamond, 2006, 142 s. Zde s. 86.

## Vzpomínky a člověk jako propast propastí

Vzpomínkami se kromě jiných autorů zabýval také P. Ricouer. Ten v jedné ze svých přednášek konstatoval, že lidé mají nejen individuální, ale také společné vzpomínky na kolektivní úrovni.<sup>7</sup> Jinými slovy to znamená, že celé skupiny lidí mají totožné vzpomínky. Je to vůbec možné, když se pomocí vzpomínek prothráváme do víceméně individuálního „chaosu“, který je podle Deleuze a Guattariho chápán jako vše, co člověka obklopuje a co je člověkem uchopeno do pojmů: *Filosof svým chápáním ztvárňuje pojem a pojmenovává tak „chaos“ světa, který jej obklopuje. Pojmy jsou pak daným filosofem označeny, zůstávají a jsou dotýčným filosofem jakoby „signované“.* *Samotná filosofie je pak uměním tvorby, je uměním vynalézání a sestavování pojmů.*<sup>8</sup> Může být tento chaos s individuální schopností zpracování pojmů chápán také v kolektivní rovině?

Návrat ke vzpomínkám může být slovy Komenského návratem do vlastního srdce, návratem do vlastního nitra. Ale poněvadž je naše nitro a srdce právě díky onomu chaosu neuchopitelné, nenajdeme se tam, ztratíme se. Slovy G. Marcela: „Cesta, která vede ode mne k druhému, prochází mými vlastními hlubinami“.<sup>9</sup> Chci-li však „navštívit“ své vlastní hlubiny, vrátím-li se sama k sobě – propadnu se do své vlastní propasti. Slovy Komenského – člověk je propast propastí, tedy propastí věčnosti a zároveň propastí nicoty.<sup>10</sup> V této dvojí propasti (věčnosti a nicoty zároveň) nemůžeme sebe sama najít – není to možné...

V Marcelově „usebrání“ (recueillement) se sice navracíme k sobě samému (rentrer en soi), avšak narážíme na již zmiňovaný paradox – ono já, ke kterému se navracíme, přestává právě tímto okamžikem sobě samému patřit.

Obrátit se do sebe znamená tedy zároveň opustit sebe.

Opustit sebe znamená, že se opřeme o toho druhého, protože „druhý“ je důkazem toho, že také já *jsem*.

Nejsou-li totiž ti druzí, pak nejsem ani já.

---

<sup>7</sup> RICOEUR, Paul. Křehká identita: Úcta k druhému a kulturní identita. 1. vyd. Praha: Mlýn, 2000. 49 s. Zde s. 25 a 45. Hovoří o „práci paměti“ (le travail de mémoire) a „práci smutku“ (le travail de deuil). „Varovné je, že vzpomínky na zranění jsou delší a vytrvalejší na rovině kolektivní než individuální: nenávisti jsou tu tisícileté a neutěšitelné...“

<sup>8</sup> DELEUZE, Gilles a GUATTARI, Felix. Co je filosofie? 1. vyd. Praha: Oikumené, 2001. 191 s. Zde s. 10.

<sup>9</sup> MARCEL, Gabriel. Být a mít. In: BENDLOVÁ, Peluška. Gabriel Marcel. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. 103 s. Zde s. 73.

<sup>10</sup> KOMENSKÝ, Jan Amos. Obecná porada o nápravě věcí lidských: 1. sv. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1992. 563 s. Zde s. 492.

E. Lévinas vyjádřil toto „být já“ ve smyslu „mlčenlivého sdružení se sebou samým.“<sup>11</sup> Je to však takové mlčení, ve kterém je možno vnímat jistou dualitu. I v dialogu se sebou samým již nejde o monolog; hovořím s tím druhým (tisícátým já), které je ve mne obsaženo.

Znamená to tedy, že naše vzpomínky jsou vázány na existenci druhých lidí a pouze v souvislosti s tím, kdo je ten druhý. Kdo však je onen druhý člověk?

### **Vzpomínky a hledání druhého**

Jak tomu vlastně „je“ se vzpomínkami v souvislosti s druhým člověkem? Jsou nebo mohou být vzpomínky více či méně izolované? Nebo se skutečně vybavují jen v souvislosti s tím, kdo a kým je ten druhý? Pokud ano, kdo pak jsou ti ostatní lidé v našich vzpomínkách?

Nebo je každá vzpomínka především vzpomínkou na „samotu subjektu“, na událost, ve které jsme byli v mlčenlivém sdružení se sebou samým?

Vzpomínka je kladením se do události, „zastavením okamžiku“. Toto zastavení okamžiku v nás přetrvává napořád. Přítomnost spočine v nesmazatelnosti onoho okamžiku, i minulá přítomnost je tak neustále přítomna.

V okamžiku vzpomínání se nacházíme již v minulém (ale neustále tak trvajícím) okamžiku Lévinasovy hypostaze nebo Bergsonova trvání.

A poněvadž jsme slovy E. Lévinase zapleteni do bytí<sup>12</sup>, není toto zapletení do bytí pouze individuální, pouze samotou subjektu, ale je spjato také s tím, kdo jsou ti druzí – ve své vlastní samotě subjektu.

Hledání vzpomínek je tak možné připodobnit k tomu, jak chápal G. Marcel samotnou filosofii. Je to hledání (recherche) poutníka na cestě životem. Jejich opětovné vybavení se, částečné nalezení, jejich zpracovávání je pak oním Marcelovým „zoráváním panenské půdy“. Vybídeme-li druhé k tomu, aby vzpomínali na události (hypostazi) svého dětství, vybízíme je nejen k hledání, ale také k „zorávání“ toho, co bylo možná doposud hluboce zasunuto v jejich nitru. Včetně dávno prožitých nebo procitěných bolestí a smutků.

### **Vzpomínky a smíření se sebou samým**

Zůstaneme-li ještě chvíli u G. Marcela, pak bychom mohli dále konstatovat, že okamžiky vybavení vzpomínek (nejen pouhé záblesky, ale přímo již jejich racionální zpracování) jsou tím okamžikem, který Marcel označuje jako třetí stadium neboli druhou reflexí. Tato druhá reflexe je návratem

---

<sup>11</sup> LÉVINAS, Emmanuel. Existence a ten, kdo existuje. 1. vyd. Praha: Oikumené, 1997. 85 s. Zde s. 74. „Být já – mlčenlivé sdružení se sebou samým, kde je možno vnímat jistou dualitu... neznamená jen být pro sebe, ale také být se sebou...“

<sup>12</sup> LÉVINAS, Emmanuel. Existence a ten, kdo existuje. 1. vyd. Praha: Oikumené, 1997. 85 s. Zde s. 83.

ke ztracené existenční bezprostřednosti, ve které se setkáváme s ontologickou úrovní bytí. Je návratem k takové úrovni bytí, ve které své nezastupitelné místo zaujímá již osobní účast, zpětným pohledem již dobrovolně zvolená, a zároveň „communion“ (sjednocení), které se týká nejen světa a druhých, ale především nás samotných – jde o sjednocení se sebou samým a smíření se se sebou samým. S tím, kdo jsem z minulosti, a kým jsem nyní, v této chvíli. Vybavením vzpomínky a schopností dát jí tvar, neponechat ji tedy pouze v jejím záblesku, ale uvědomit si její tíhu a bolest, smutek stejně jako štěstí, dochází ke smíření se sebou samým.

Avšak – nenechme se mýlit – mé vzpomínky nejsou totéž, co jsem já. Jsou pouze mou součástí, ale nejsou totožné s mým životem. Vzpomínky nám mohou být odňaty, a přesto zůstaneme sami sebou. Jsou naší nedílnou součástí, ale nejsou „námi.“

Ve vzpomínkách se dostáváme (a v podstatě pouze a jen jejich pomocí) také do Marcelovy „transsubjektivní přítomnosti“. Tato přítomnost druhého i za hranice smrti, intersubjektivita, je možná pouze na základě vzpomínek, které nejsou tím, co již uplynulo a bylo, ale které jsou přítomny v každém okamžiku.

### Well-being a dobro jako „ráj v srdci“

Subjektivní pocit pohody vychází z prožívaného nebo předpokládaného dobra. Dítě je vnímáno některými filozofy či psychology jako bytost, která z tohoto dobra vychází – je sice „vpádem do celku jsoucího“, ale vpádem pozitivním, nesoucím v sobě primárně dobro a lásku, až později vlivem podmínek (vnějších i vnitřních) zlo a nenávisť. M. Scheler hovoří o dítěti jako o milující bytosti – ens amans.<sup>13</sup> Tato milující bytost okny své lásky vidí svět... Předpokládaná láska je tím, co proměňuje naše vzpomínky či pouze jejich záblesky na pozitivní zář v naší mysli i tehdy, pokud naše dětství nebylo ani pozitivní, ani radostné a už vůbec ne šťastné a pomáhá nám snášet i ty nejnepríznivější podmínky života. V pedagogice a v psychologii 20. století tomuto říkáme odolnost – resilience. Výstižně to však vyjádřil již F. M. Dostojevský ve svém románě *Bratři Karamazovi*: „Z otcovského domu jsem si přinesl jen drahé vzpomínky, neboť není dražších vzpomínek, které může mít člověk než vzpomínky na první dětství v domě rodičů, a je tomu téměř vždy tak, je-li v rodině aspoň trochu lásky a souladu. Ba i z nejhorší rodiny mohou se uchovati drahé vzpomínky, má-li jenom tvoje duše sama schopnost ono drahé najít...“<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> „Okny této schránky vidí svět a sebe sama a nevidí ze světa i sebe sama víc a nic jiného než to, co mu tato okna podle své polohy, velikosti, barvy ukazují...“<sup>13</sup> M. Scheler. *Řád lásky*. Praha: Vyšehrad, 1971, s. 68.

<sup>14</sup> DOSTOJEVSKÝ, F. M. *Bratři Karamazovi*. II. díl. Praha: Rodinná knihovna, 1928, s. 147.



V témže románě pak Dostojevský ústy starce říká, že: život je ráj, který je utajen v každém z nás.<sup>15</sup>

A je to právě onen „ráj“ v srdci, v nitru, který je rájem dobra. S tímto rájem, dobrem, jako ens amans, bytost milující, přichází dítě na svět a vrůstá do tohoto světa. Víra v dobro je tak zcela přirozená, dítěti dána, nemusí být nikým předávána, ani vnučována, v dítěti prostě je. Až v průběhu dětství a života se tato víra v dobro jakoby přetavuje, buďto je upevňována na základě bazální důvěry nebo je přetrhávána a narušována na základě nedůvěry, absence lásky, minimálního uspokojování základních lidských potřeb.

Víra v dobro, jinými slovy „naivita“ dítěte, je tak utvrzována či naopak nepotvrzována právě v období dětství. Člověk nemůže být dokonalý, ani rodiče či vychovatelé nejsou dokonalí, všichni v podstatě rosteme na svých vlastních nedostatcích a chybách. Jde o to, jak velikou mírou se původní víra proměňuje v nevíru, do jaké míry zůstává ona naivita tou, které se dopouštíme z nevědomosti či vědomě se jí odvážíme – lépe řečeno, do jaké míry nás vlastní životní zkušenost připraví být vědomě naivní či naivně nevědomou bytostí.

Pokud však člověk poztrácí v průběhu dětství víru v dobro, jaký člověk z něj vyroste?

Ve vzpomínkách jdeme jakoby po stopách tohoto původního dobra. Autoři vzpomínek znovu vidí sebe sama jako chlapce či malé dívky – a někdy je toto vyjádřeno s nebývalou něhou a pochopením. A zdá se, že až příliš citelně chápeme zpětně to malé dítě v nás a vzpomínka na toto období nás dokonce velice rozněžňuje. Dá se říci, že vnímáme sami sebe pozitivně, a navíc s nebývalou láskou k tomuto bývalému dítěti, kterým jsme byli – a kterým neustále jsme.

## **Vzpomínky a místo, ve kterém jsme vyrůstali**

Neméně důležité je místo, životní prostor, ve kterém vyrůstáme a který nás obklopuje – lépe řečeno, kterým jsme obklopeni. Naše vzpomínky jsou spjaty s domovem a s místem, ve kterém se nachází. Domov se tak stává konkrétním místem, životním horizontem, tím, co později hledáme a k čemu spějeme. Každé místo má svého vlastního genia loci, svého ducha, svou vlastní atmosféru a náladu, je neopakovatelné svým charakterem. Ve vzpomínkách mají tato místa navíc také svou jedinečnou a nezaměnitelnou vůni. Také osobní identita je spjata s identitou místa (je-li náš svět příliš proměnlivým světem, můžeme ustrnout na egocentrickém vývojovém stadiu – necítíme se bezpečni a jisti v okolním světě a hájíme pouze toto své bezpečí). Konkrétní

---

<sup>15</sup> DOSTOJEVSKÝ, F. M. *Bratři Karamazovi*. II. díl. Praha: Rodinná knihovna, 1928, s. 147. Přesná citace: „život je ráj...“, „ráj je utajen v každém z nás...., i nyní je ve mně ukryt...“

místo má ve vzpomínkách velice výraznou úlohu a je jejich nepostradatelnou součástí. V dnešním moderním světě se navíc identifikace s místem stává obtížnou; místa ztrácejí nejen svou specifičnost, ale také svého genia loci. Naše „krajina dětství“ však bývá ve vzpomínkách poněkud jiná než v reálné skutečnosti – a jako taková bývá právě ve vzpomínce uchována, i kdyby svou specifičnost dávno ztratila. Je viditelná očima vzpomínek – a proto je i v případě její nerealit i přesto skutečná.

### **Vzpomínky a Patočkův fyzikální a přirozený svět**

Velice důležité je uvědomit si právě v souvislosti se vzpomínkami rozdíly mezi světem přirozeným a světem fyzikálním, tak jak je chápe J. Patočka.

Svět našich vzpomínek je krajinou přirozeného světa, tedy světa procitěného. Nestačí pro ni slova, poněvadž to je krajina světa, která nebyla získána teoretizováním, ale pro kterou prozatím pojmy chybí.

V dospělosti se však nacházíme ve světě fyzikálním a přirozený svět se nám navrácí v podobě záblesků vzpomínek. Jejich zteoretizováním, průnikem do tajemství, jímž ve své podstatě jsou, uchopíme dětství nejen jako ztracený ráj – ale pochopíme také jeho „ztracenost“, dopadne na nás „tíha“ prožitého dětství, do té doby zahalena závojem iluzí. Dětství se nám tak pouze může zdát být krásným, teprve analýzou vzpomínek zjistíme, že jde skutečně jen o zdání.

Z tohoto pohledu se dětství žen a dětství mužů na základě jejich vlastních vzpomínek navzájem od sebe dosti liší. Jen v krátkém shrnutí můžeme konstatovat, na základě konkrétních analýz vzpomínek, několik již zevšeobecněných závěrů: muži si do života přinášejí z dětství nejen více krásy, ale zároveň také více úzkosti než ženy. Ženy si zase přinášejí do života na rozdíl od mužů více bolesti a pocitů viny, spojených s vědomím, že někomu ublížily. Matka je pro syny zdrojem krásných vzpomínek, pro ženy však zdrojem vzpomínek úzkostných a bolestných. Otec je především nositelem bolestných vzpomínek, a to pro všechna věková období (od raného dětství po dovršení 18 let). Z hlediska vzpomínek na vlastní rodiče tak nejsou ani muži, ani ženy naplněni vzpomínkami na prožité štěstí, ale spíše na prožitou bolest a smutek. Krása dětství je ve vzpomínkách téměř výlučně spjata především s osobami prarodičů.

### **Vzpomínky a výchovné souvislosti**

Které úvahy, vyplývající z analýzy nejen konkrétních vzpomínek, ale také z jejich filosofického pojetí, mohou pomoci odpovědět na některé naléhavé otázky současné výchovy dětí?

Ve svých životech se neustále vracíme do svého dětství, a to nejen touhou po původní lásce, která v nás byla a jejím znovu nalezením, ale také

odpoutáváním se závislosti a z původní bezmocnosti. Rodina a rodiče by měly dítěti poskytnout částečné uspokojení potřeb k životu, avšak nestane-li se tak, nemůžeme jednoznačně říci, že dítě nemá žádnou šanci k pozitivní cestě životem. Může se zvýšit jeho frustrační tolerance a posílit resilience k nepříznivým podmínkám, které mohou paradoxně rozvíjet pozitivní vlastnosti dítěte. Vypořádáním se s některými traumatickými zážitky pomocí vzpomínek (tzv. Marcelova druhá reflexe) se jedinec stává skutečně bezprostředně sám sebou. Šťastné dětství tedy není jedinou cestou (metodou) k budoucímu šťastnému životu. Není však zapotřebí dítěti úmyslně připravovat nepříznivé podmínky k životu, – bolest a smutek si dítě vždy nějakým způsobem najdou i bez přičinění rodičů. Nehledě na to, že samotní rodiče jsou často vědomou i nevědomou příčinou těchto smutků a bolestí, již i proto, že jsou to většinou oni, kdo v optimálních případech poskytují dítěti bezpečí a lásku, ze které se dítě musí během svého života vymanit, a způsobují tak „ztrátu“ lásky (i šťastné dětství tak zanechává po sobě smutek a bolest). V méně optimálních případech si však dítě dovede najít dobro a lásku i tam, kde druhým lidem zřejmá není. Tuto logiku srdce – lásku k rodičům i v těch případech, kdy oni sami „rodiči“ ve své podstatě nejsou, nemůžeme těmto dětem brát – potřebují ji ke svému životu a zdárnému růstu. Život je cesta, vedoucí k odpuštění nedokonalosti těch, kteří o nás pečují nebo by pečovat měli, – je to cesta ke smíření se se sebou samým i s druhými lidmi v jejich nedokonalosti, a je to cesta k ponechání si iluzí, že láska, poskytovaná nám v dětství, ať již byla jakákoliv, skutečnou láskou i přesto byla. Naše vzpomínky na dětství by se měly pro nás samotné stát štítem proti úzkosti – i proto by mělo být dětství neseno spíše v pozitivním ladění, se schopností překonávat překážky. Výchova je tak cestou k naději, že život, a tedy i dětství, protože je jeho podstatnou částí, ke které se neustále vracíme, má prostě často sice neuchopitelný, ale přesto smysl.

Výchova dítěte je z tohoto hlediska velice zodpovědnou, a tedy i nejdůležitější činností pro druhé. Co však skutečně o výchově jako takové víme a kolik rodičů se o ni skutečně zajímá? Jak lehkomyšlně k této nejdůležitější činnosti často přistupujeme a jak samozřejmě nehledíme na její negativní důsledky na život dětí? Proč nás obvykle vůbec ani v nejmenším nezajímají ony vzpomínky, které svým dětem ať chceme či ne spoluvytváříme, a které jsou průlomem minulosti v přítomnosti, ovlivňující také budoucnost?

## **Závěr**

Ne tedy rozbor těchto vzpomínek, jejich důkladná analýza, ale pouze jejich záblesky, prosvětlení duše zevnitř – to je to, co činí vzpomínky na dětství oporou a jsou tím, co nás jakoby nese dál životem a naplňuje nás pocitem radosti a štěstí.

Dětství, chvíle našich vzpomínek, to je to místo, kam se toužíme po celý průběh svého života vrátit, kam vědomě, ale především nevědomě neustále

spějeme. Dětství je náš poztrácený ráj, ráj našeho srdce, kterým jsme byli naplněni, i když ve své podstatě mohlo být jakékoliv. I pokud vůbec nebylo oním rájem, v našem srdci tento ráj ukrytý byl a zůstává stále. A bolest, smutky, utrpení, nepřízeň a neštěstí, které mohly dětství provázet, mohly způsobit traumata, ne však celkovou ztrátu tohoto vnitřního ráje, který nám byl dán jako dar k životu, jako síla k životu, jako chuť žít. Jde o vnitřní vědomí smyslu, které nemusí být ztvárněno slovy – pojmy, přesto však je nadějí, která se prolíná životem v očekávání návratu do míst našeho dětství, kde jsme byli milováni – i přestože jsme v reálném životě milováni být nemuseli – tedy do míst dětství, kde jsme nemuseli být konkrétně milováni, ale přesto jsme lásku a štěstí procítili, protože my sami jsme byli tou láskou a tím štěstím, my sami jsme byli milujícími bytostmi, tedy *ens amans*. Ta láska byla v nás – a proto byla, a proto neustále je. Někde hluboko v nás jsme neustále dětmi, tedy milujícími bytostmi, naplněni láskou a okny této lásky vidíme svět. Okenice se nám mohly vlivem nepřízně osudu uzavřít částečně či zcela, avšak jejich uzavřením se láska nepropadla do nicoty, jen se dále nerozvíjela a „nerozkvétala“, neměla v možnosti se projevit.

I v dospělosti neustále toužíme po ráji našeho dětství, po lásce. Každý z nás vyšel z bezmocné bytosti, naplněné láskou. Po celý svůj život se touhou po této původní lásce patrně neustále nevědomě snažíme vrátit se zpět k této bezmocnosti, aniž tušíme, že nás čeká v okamžiku smrti, ve kterém bude bezmocnost povýšena na „triumfální návrat“. Smrt je dobrovolné přijetí svobody, ve které se staneme bezmocní, avšak zodpovědní. Ve chvíli umírání se stáváme opět dětmi – těmi dětmi, kterými jsme v podstatě po celý svůj život nikdy nepřestali být.

Ve vzpomínkách se projevuje také jedno veliké a tajemné tajemství. Naše vzpomínky se skutečně zdají nebýt pouze naše. Paměť je spjata s pamětí jiných. Začteli-li se do krásných vzpomínek z dětství, je to jako kdybychom četli jen jednu jedinou vzpomínku. Ta vzpomínka přináší dávnou vůni dětství, vůni přírody, šťastných okamžiků, prosluněné louky, prosluněných rán s voňavým čerstvým pečivem a s pohledem babičky či dědečka či jiné milované osoby. Naše vzpomínky na to, co bylo krásné, jsou jedinou krásnou vzpomínkou nás všech. Vzpomínky bolestné či jinak negativní jsou pak především již více tím, co se navzájem liší. Ale krása, láska, ta vždy vychází z jednoho jediného společného základu. Jako kdyby skutečně slovy básníka V. Holana byla jen jedna láska, ne mnoho lásek (a jeden kříž, který má však rozmanitější podoby).

Z pedagogického hlediska tak otevřenou otázkou zůstává ono *well-being*, chápáno jako první časová dimenze v životě člověka, údajně spojená s pocitem subjektivní pohody a štěstí. Všeobecně se předpokládá, že právě takto, a ne jinak to v našich životech prostě je. Ale je to skutečně pravda, je tomu skutečně tak? Je naše „první časová dimenze“ spojená s *well-being*? Ukazuje se, že jde spíše jen a pouze o závoj iluzí, který je však k životu velice potřebný. Ať je to již s naším dětstvím, s frustrační tolerancí či s odolností (resiliencí) jakkoliv, je potřebné vytvářet takové podmínky pro dětství dítěte,

aby mělo „kam“ se vracet po celé další období svého života. A nejen v individuální, ale v celospolečenské rovině. Poněvadž zdrojem šťastných vzpomínek bývají spíše prarodiče – pravděpodobně také proto, že nenarušují naši svobodu nároky na předávání norem a zvyků tak, jako rodiče, je třeba uchovat i do budoucna jejich nezastupitelnou úlohu v životě dítěte. Nebude však tato úloha posunutím důchodového věku na vyšší věkovou hranici zcela nenávratně porušena? Dětství je již tak v současné době opuštěné a ponecháno samo sobě – jaké bude v budoucnosti ve věku zaměstnaných rodičů a prarodičů? Bude dítě odkázáno pouze na „ráj v sobě samém“ a jaké to bude mít důsledky?

Neméně naléhavá je tato otázka, uvědomíme-li si, že také vzpomínky nebo jen jejich záblesky ukazují, že pocit subjektivní pohody a štěstí je ve skutečnosti již nyní pouhou iluzí.

Přetrvá v dítěti, a tím pádem také v každém člověku, schopnost si tuto iluzi vytvořit i v těch nejméně vhodných podmínkách, pokud nebude mít nablízku nějakého druhého, avšak konkrétního a milujícího člověka?

Co se pak stane s oním pocitem well-being? A jak jej dítěti výchovně zprostředkujeme, když v podstatě samo o sobě neexistuje?

## **Bibliografie**

- DELEUZE, Gilles. (2006). *Bergsonismus*. 1. vyd. Praha: Garamond.
- DOSTOJEVSKÝ, F. M. (1928). *Bratři Karamazovi*. II. díl. Praha. Rodinná knihovna.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. sv. 1. vyd. Praha: Svoboda.
- LÉVINAS, Emmanuel. (1997). *Existence a ten, kdo existuje*. 1. vyd. Praha: Oikumené.
- MARCEL, Gabriel. Být a mít. In: BENDLOVÁ, Peluška. (1993). *Gabriel Marcel*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- MAREŠ, Jiří. (2001). Dítě a subjektivní pocity pohody, blaha a štěstí. In: *Dítě – škola – učitel*. Sborník příspěvků z vědecké konference při příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- RICOEUR, Paul. (2000). *Křehká identita: Úcta k druhému a kulturní identita*. 1. vyd. Praha: Mlýn.

## **Doc. PaedDr. Miriam Prokešová, Ph.D.**

Katedra pedagogiky a andragogiky  
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika  
[miriam.prokesova@osu.cz](mailto:miriam.prokesova@osu.cz)

**Critiques**

**Recenzie**



GRIMES, Adéla:

***Neusachliche Verhaltenslehren in der Prager deutschen Literatur.***

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, 291 s.

ISBN 978-80-244-5765-9.

Nová vecnosť ako umelecký smer v literatúre, maliarstve, filme, architektúre, fotografii sa najvýraznejšie prejavil v Nemecku počas 20. a 30. rokov 20. storočia v období existencie Weimarskej republiky. Pojem Nová vecnosť sa vo verejnom priestore etabloval v nadväznosti na výstavu výtvarného umenia v Mannheime v septembri 1925 pod názvom *Neue Sachlichkeit, deutsche Malerei seit dem Expressionismus*; výstava sa postupne presunula do iných miest v Nemecku, časť obrazov bola vystavená aj v Amsterdame v Stedelijk Museum roku 1929, čím Nová vecnosť alebo *Nieuwe Zakelijkheid* zaznamenala veľký ohlas aj v Holandsku. Odpovede na otázky o úlohe a funkcii tohto pojmu v literárnej a umeleckej prevádzke v 20. a 30. rokoch 20. storočia sa paralelne v germanistike a nederlandistike začali hľadať až v posledných rokoch. Výsledkom tohto výskumu je aj súbor komparatívnych štúdií, ktorý vyšiel roku 2021 vo vydavateľstve de Gruyter pod názvom *Neue Sachlichkeit im Kontrast – Deutschland und die Niederlande*. Do slovenského umeleckého prostredia začala Nová vecnosť prenikať v priebehu 20. rokov 20. storočia prostredníctvom výtvarného umenia, v slovenskej tvorbe je postupne badateľný vplyv kresieb a karikatúr nemeckých výtvarníkov Novej vecnosti, predovšetkým v prácach Georga Grosza a Otta Dixy.

Záujem o literatúru a kultúru Novej vecnosti sa v germanistike oživil pod vplyvom recepcie dokumentárnej literatúry až na konci 60. rokov 20. storočia. Významnú úlohu tu o. i. zohrala práca Helmuta Lethena *Neue Sachlichkeit 1924-1932. Studien zur Literatur des ‚Weißen Sozialismus‘* (1970); umenie Novej vecnosti autor posudzuje ako súčasť masovej kultúry a spája ho s kapitalistickým kultúrnym priemyslom. Ešte intenzívnejšiu rezonanciu zaznamenala Lethenova už odpolitizovaná publikácia *Verhaltenslehren der Kälte. Lebensversuche zwischen den Kriegen* (1994). Ak je posledne menovaná Lethenova práca orientovaná antropologicky, tak Sabina Beckerová sa pri výskume literatúry Novej vecnosti zamerala na odkrytie jej estetických znakov („dimenzií“) na podklade dobových materiálov (uverejnených hlavne v časopisoch a novinách). Dokázala identifikovať „estetické dimenzie“ príznačné pre literárne diela Novej vecnosti, ako napríklad „reportážny štýl“, „pozorovanie“, „neutrálnosť“, „objektivita“ a iné. S Beckerovej estetickými východiskami literatúry Novej vecnosti sú konfrontované takmer všetky nasledujúce práce, pričom mnohé z nich naznačujú nutnosť prepojenia ich estetickej úrovne s inými diskurzívnymi úrovňami (napríklad s architektúrou alebo s konceptom tzv. „Nového bývania“), s novými médiami (filmom a divadlom) a tiež politicko-ideologickými implikáciami.



Popri tradičných predstaviteľoch Novej vecnosti v nemeckej literatúre E. Kästnerovi, H. Falladovi, B. Brechtovi, E. E. Kischovi, J. Rothovi, M. Fleißerovej alebo I. Keunovej sa do centra pozornosti literárneho výskumu dostávajú aj menej známi autori, stojaci doposiaľ na okraji výskumu. Príkladom je skupina troch autorov pražskej nemeckej literatúry, ich tvorbe sa venuje aj Adéla Grimesová. Konkrétne ide o romány Otta Roelda (1892 – 1943) *Malenski auf der Tour* (1930), Hansa Natoneka (1892 – 1963) *Kinder einer Stadt* (1932) a Paula Kornfelda (1889 – 1942) *Blanche oder Das Atelier im Garten* (1957). Jedným z dôvodov výberu je to, že texty autorov sú prepojené s „estetikou a antropológiou obdobia Novej vecnosti“. Preto sa autorka usiluje najprv analyzovať naratívnu štruktúru jednotlivých textov na pozadí Beckerovej estetických dimenzií a naratologických konceptov (tu miestami neprehľadne zmiešava Stanzelovu koncepciu so Genettovou koncepciou) a interpretuje ich prostredníctvom Lethenovej koncepcie „lekcií správania“ (*Verhaltenslehren*).

Publikáciu autorka rozdelila do štyroch hlavných kapitol, doplnených o nemecké a anglické resumé a zoznam použitej literatúry. Prvá kapitola sa venuje pojmu Nová vecnosť v literatúre a maliarstve, spôsobom zobrazenia a témam literatúry Novej vecnosti, predkladá predmet výskumu, stav, ciele a metódy. Každá z nasledujúcich troch kapitol sa zameriava na jedného z troch zvolených autorov, v prvej časti je predstavený ich život a dielo, naračné stratégie a konkrétna, príznačná lekcia správania. Protagonista Roeldovho románu *Malenski auf der Tour* je pražský obchodný cestujúci Heinrich Malenski, svoj život si zariadil podľa prísnych pravidiel moderného pracovného života v spojení s extrémnou sebakontrolou a slušnosťou. Tieto pravidlá však preniesol aj do manželského vzťahu, a tým ho zároveň zničil. Rozprávača románu klasifikuje autorka ako objektívneho, triezveho, využívajúceho vo veľkej miere zovšeobecňujúce výroky. Pravidlá správania v oblasti športu a ich dôsledné dodržiavanie v Natonekovom románe *Kinder einer Stadt* majú v jedincovi upevniť vôľu, stabilizovať jeho medzilidské vzťahy v práci a rodine a zároveň viesť k optimálnej výkonnosti vo všetkých oblastiach života. Avšak ani jeden z troch protagonistov Natonekovho „športového románu“ *Kinder einer Stadt* nie je schopný tieto pravidlá dodržať, každý z nich sa proti nim previní, a to prináša katastrofálne dôsledky. Kornfeldov román *Blanche oder Das Atelier im Garten* na rozdiel od predchádzajúcich skúmaných textov nie je typickým príkladom Novej vecnosti, predovšetkým ironické komentáre rozprávača demontujú spoločnosť Novej vecnosti, poukazujú na nutnosť oslobodenia sa od prehnaneho konceptu chladu a vecnej racionality. Kto nehrá podľa pravidiel Novej vecnosti, ten neprežije, ten na konci stroskotá, podobne ako zasnená Blanche, ktorá spácha samovraždu. V závere Adéla Grimesová konštatuje, že ani jeden z konceptov lekcií správania v oblasti „práce“, „športu“ a „lásky“, hoci všetky tri spočívajú na zdanlivo nenapadnutelných premisách a mali by viesť k úspešnému životu, nie je v románovej praxi udržateľný, respektíve je udržateľný iba obmedzene; ponúknutý koncept zdanlivo úspešného života vedie napokon k osamelému nešťastnému životu.

Aj napriek tomu, že Lethen hnutie Novej vecnosti koncipuje ako lekcie správania a nie ako literárny smer, že nezohľadňuje poetologickú úroveň diel Novej vecnosti, resp. že prostredníctvom pojmu „chlad“ opisuje vecnosť z perspektívy dejín mentalít ako paradigmatickú normu správania spoločnosti 20. rokov 20. storočia, je jeho antropologický prístup v spojení s inými diskurzívnymi úrovňami možné čiastočne aplikovať pri interpretácii literárnych textov Novej vecnosti. Treba však poznamenať, že už je do značnej miery prekonaný a môže viesť k veľmi vážnym charakteristikám, ako napríklad lekcie správania v oblasti „lásky“. Analyzované romány Otta Roelda, Hansa Natoneka a Paula Kornfelda nie sú záverečným výpočtom diel, ktorým sú pripisované atribúty Novej vecnosti. Adéla Grimasová v samom závere ponúka na výskum aj diela ďalších autorov nemeckej literatúry, nielen pražských, ale aj moravských autorov. Otvára tým ďalšie pole výskumu v oblasti literatúry Novej vecnosti.

**Mgr. Juraj Dvorský, PhD.**

Katedra germanistiky

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta

Moyzesova 9, 040 01 Košice

*juraj.dvorsky@upjs.sk*

2025

1

ROČNÍK XXV.

ISSN 1335-9185



9 771335 918001 01