DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2026

1

ROČNÍK XXVI.

VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

VERBUM

Ružomberok 2026

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK
Číslo 1, január 2026, ročník XXVI.
Vychádza štvrťročne.
https://disputationes.ku.sk/

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, PhD., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szőköl, 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).

www.ceeol.com

Cena jedného čísla: 7,- €

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

Social, Economic and Legal Sciences

The Impact of Job Demands and Resources on Teacher Burnout Syndrome
Júlia Bačkorová 13

A Psychoanalytic Approach to Burnout Syndrome in Helping Professionals
Filip Bambúch 21

Behavioral and Ecological Approaches to Self-Care
Veronika Bérešová, Soňa Lovašová 34

Development of Life Skills within Pastoral Supervision
Miroslav Oláh 44

Risk Factors for Burnout in Teachers of Helping Professions
Andrea Ševčovičová, Tatiana Hrindová, Daniela Rybárová 52

Coaching as a Tool for Strengthening Resilience in Burnout Prevention among Helping Professionals
Lenka Štefáková, Slávka Krásna, Filip Gerec 60

Formation and Education

Reflection on the Introduction of AI into the Education System in the Slovak Republic
Peter Andreánsky, Annamária Šimšíková, Mária Karasová, Ivan Šóš 69

Application of Pedagogical Diagnostics in Mathematics in Primary Education
Zuzana Semričová 85

The Potential and Limitations of AI Integration in the Mathematical Preparation of Future Primary School Teachers
Štefan Tkačik, Dušana Babicová, Štefan Tkačik ml. 93

John Locke in Polish Pedagogy
Jan Wnęk 111

Humanities and Arts

Interventions with Material Increase in Sacral Objects: Extensions and Conversions from the End of the 20th Century to the Present

Andrej Botek 125

Christ in the Underworld: a Theological-Iconographic Reflection on the Descent into the Realm of the Dead

Janka Miháliková 144

Critiques 159

Obsah

Predhovor
Ján Gera 9

Sociálne, ekonomické a právne vedy

Vplyv pracovných požiadaviek a zdrojov na syndróm vyhorenia učiteľov
Júlia Bačkorová 13

Syndróm vyhorenia u pomáhajúcich pracovníkov z perspektívy psychoanalýzy
Filip Bambúch 21

Behaviorálne a ekologické prístupy k starostlivosti o seba
Veronika Bérešová, Soňa Lovašová 34

Rozvoj životných zručností v rámci pastorálnej supervízie
Miroslav Oláh 44

Rizikové faktory syndrómu vyhorenia u pedagógov pomáhajúcich profesií
Andrea Ševčovičová, Tatiana Hrindová, Daniela Rybárová 52

Koučing ako nástroj posilňovania reziliencie pri prevencii vyhorenia v pomáhajúcich profesiách
Lenka Štefáková, Slávka Krásna, Filip Gerec 60

Výchova a vzdelávanie

Reflexia zavádzania AI do vzdelávacieho systému v Slovenskej republike
Peter Andreánsky, Annamária Šimšíková, Mária Karasová, Ivan Šóš 69

Využitie pedagogickej diagnostiky na hodinách matematiky na primárnom stupni vzdelávania
Zuzana Semričová 85

Potenciál a limity integrácie AI v matematickej príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania
Štefan Tkačik, Dušana Babicová, Štefan Tkačik ml. 93

John Locke w pedagogice polskiej
Jan Wnęk 111

Humanitné vedy a umenie

Zásahy s hmotným nárastom do sakrálnych objektov: prístavby a prestavby od konca 20. storočia po súčasnosť

Andrej Botek 125

Kristus v predpeklí: teologicko-ikonografická reflexia zostúpenia do ríše mŕtvych

Janka Miháliková 144

Recenzie 159

Preface

The first 6 studies of the first issue of DISPUTATIONES SCIENTIFICAE from 2026 are from the field of social sciences and are devoted to human care, several of them in this context draw attention to burnout syndrome. These are followed by contributions that enrich the field of education. They address issues of artificial intelligence, pedagogical diagnostics, as well as the pedagogy of John Locke. The final two studies belong to the fields of humanities and arts. They offer enrichment through sacred architecture and theological-iconographic reflection.

Júlia Bačkorová analyzes the impact of job demands and resources on the level of burnout among teachers in Slovakia. Filip Bambúch examines burnout syndrome among helping professionals from a psychoanalytic perspective. Veronika Bérešová and Soňa Lovašová focus on the analysis of self-care from the viewpoint of behavioral and ecological theory, linking theoretical foundations with findings from current research conducted among university students. Miroslav Oláh addresses the development of life skills within pastoral supervision. Andrea Ševčovičová, Tatiana Hrindová and Daniela Rybárová write about risk factors of burnout syndrome among educators in helping professions. Lenka Štefáková, Slávka Krásna and Filip Gerec explore coaching as a tool for strengthening resilience in the prevention of burnout in helping professions.

Peter Andreánsky, Annamária Šimšíková, Mária Karasová, and Ivan Šóš demonstrate the configurations of artificial intelligence in society and outline potential risks. Zuzana Semričová analyzes and develops the possibilities of using pedagogical diagnostics in primary-level mathematics classes, with particular emphasis on the diagnosis of social relationships. Štefan Tkačik, Dušana Babicová, and Štefan Tkačik Jr. discuss the potential and limits of integrating artificial intelligence into the mathematical training of future primary education teachers. Jan Wnęk writes about how the pedagogy of John Locke (1632–1704) has been followed and developed in Poland over the centuries.

Andrej Botek deals with interventions with material increase in sacral objects, specifically extensions and reconstructions from the end of the 20th century to the present day. Janka Miháliková presents a theological-iconographic reflection on the descent of Jesus Christ to the dead.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: Bc. Adam Janiga

Predhovor

Prvých 6 štúdií prvého čísla DISPUTATIONES SCIENTIFICAE z roku 2026 je z oblasti sociálnych vied a venujú sa starostlivosti o človeka, viaceré z nich v tomto kontexte upriamujú pozornosť na syndróm vyhorenia. Nasledujú príspevky, ktoré sú zas prínosom pre výchovu a vzdelávanie. Zaoberajú sa problematikou umelej inteligencie, pedagogickou diagnostikou, ale aj pedagogikou Johna Locka. Posledné 2 štúdie sú z oblasti humanitných vied a umenia. Ponúkajú obohatenie cez sakrálnu architektúru a teologicko-ikonografickú reflexiu.

Júlia Bačkorová analyzuje vplyv pracovných požiadaviek a zdrojov na mieru vyhorenia u učiteľov na Slovensku. Syndrómu vyhorenia u pomáhajúcich pracovníkov z perspektívy psychoanalýzy sa zas venuje Filip Bambúch. Veronika Bérešová a Soňa Lovašová sa zameriavajú na analýzu starostlivosti o seba z pohľadu behaviorálnej a ekologickej teórie, pričom prepájajú teoretické východiská so zisteniami z aktuálneho výskumu realizovaného medzi študentmi vysokých škôl. Miroslav Oláh sa zaoberá rozvojom životných zručností v rámci pastorálnej supervízie. O rizikových faktoroch syndrómu vyhorenia u pedagógov pomáhajúcich profesií píšu Andrea Ševčovičová, Tatiana Hrindová a Daniela Rybárová. Lenka Štefáková, Slávka Krásna a Filip Gerec sa venujú koučingu ako nástroju posilňovania reziliencie pri prevencii vyhorenia v pomáhajúcich profesiách.

Peter Andreánsky, Annamária Šimšíková, Mária Karasová a Ivan Šóš demonštrujú nastavenia umelej inteligencie v spoločnosti a vyjadrujú potenciálne riziká. Zuzana Semričová analyzuje a rozvíja možnosti využitia pedagogickej diagnostiky na hodinách matematiky na primárnom stupni vzdelávania, pričom osobitný dôraz kladie na diagnostiku sociálnych vzťahov. Potenciál a limity integrácie umelej inteligencie v matematickej príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania rozoberajú Štefan Tkačik, Dušana Babicová a Štefan Tkačik ml. Jan Wnęk píše o tom, ako sa v Poľsku v priebehu storočí nadväzovalo na pedagogiku Johna Locka (1632 – 1704).

Andrej Botek sa zaoberá zásahmi s hmotným nárastom do sakrálnych objektov, konkrétne prístavbami a prestavbami od konca 20. storočia po súčasnosť. Janka Miháliková prezentuje teologicko-ikonografickú reflexiu zostúpenia Ježiša Krista k zosnulým.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Social, Economic and Legal Sciences

Sociálne, ekonomické a právne vedy

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.13-20

The Impact of Job Demands and Resources on Teacher Burnout Syndrome

Vplyv pracovných požiadaviek a zdrojov na syndróm vyhorenia učiteľov

Júlia Bačkorová

Abstract

Burnout represents a consequence of a long-term imbalance between job demands and available resources, leading to physical and psychological exhaustion, loss of motivation, and a decline in professional performance. The aim of this study is to analyze the impact of job demands and resources on the level of burnout among teachers in Slovakia. The research was conducted using a quantitative approach through an online questionnaire that included items from the Burnout Assessment Tool and selected elements of the Job Demands-Resources (JD-R) model. The research sample consisted of 1,072 teachers from primary and secondary schools in Slovakia. The data were processed using descriptive statistics and correlation analysis. The results indicate a relatively low overall level of burnout, with the highest risk observed in the dimension of exhaustion. Role conflict, workload, as well as emotional, psychological, and physical demands, and bureaucratic burden were identified as the most significant predictors of burnout. Conversely, teamwork, job satisfaction, role clarity, and mutual support in the workplace act as important protective factors. The findings confirm the theoretical assumptions of the Job Demands-Resources model, according to which high job demands increase the risk of burnout, while sufficient job resources serve as a preventive and protective factor.

Keywords: Burnout. Job demands. Job resources. Teachers. Burnout Assessment Tool.

Úvod

V oblasti pracovnej psychológie sa v posledných dekádach čoraz väčšia pozornosť venuje skúmaniu faktorov vplývajúcich na duševné zdravie, motiváciu a výkonnosť zamestnancov. Medzi najrozšírenejšie a teoreticky najrobustnejšie prístupy patrí Job Demands–Resources model (ďalej len *„JD-R“*) (Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli, 2001), ktorý ponúka ucelený rámec na analýzu interakcie medzi požiadavkami práce a zdrojmi, ktoré má jednotlivec k dispozícii.

Základné východisko tohto modelu predstavuje rozlíšenie medzi pracovnými požiadavkami a pracovnými zdrojmi. Pracovné požiadavky predstavujú fyzické, psychologické, sociálne alebo organizačné charakteristiky pracovného prostredia, ktoré vyžadujú dlhodobo udržiavané fyzické či psychické (kognitívne a emocionálne) úsilie alebo zručnosti (Bakker, Demerouti, 2017). Typickými príkladmi pracovných požiadaviek sú vysoké pracovné tempo, nepriaznivé fyzické podmienky či emočne náročná interakcia s klientmi, konflikty na pracovisku a pod. Hoci pracovné požiadavky samy osebe nemusia byť nevyhnutne negatívne, môžu sa stať stresormi v prípade, že ich zvládanie vyžaduje vynakladanie dlhodobého intenzívneho úsilia v kombinácii s nedostatočným priestorom na regeneráciu (Meijman, Mulder, 1998).

Pracovné zdroje predstavujú fyzické, psychologické, sociálne alebo organizačné aspekty pracovného prostredia, ktoré prispievajú k optimálnemu fungovaniu zamestnanca (Bakker, Demerouti, 2017). Plnia viaceré funkcie: umožňujú efektívne dosahovanie pracovných cieľov, zmierňujú nároky vyplývajúce z pracovnej záťaže a s nimi spojené fyziologické či psychologické nároky, a zároveň podporujú osobný rast, učenie sa a profesijný rozvoj (Bakker, Demerouti, 2007). Medzi pracovné zdroje môžeme zaradiť napríklad možnosť autonómne rozhodovať o spôsobe práce, pocit zmysluplnosti práce, tímová spolupráca, možnosť kariérneho rastu, jasne definované pracovné úlohy a ciele, uznanie a odmeňovanie za dobrý výkon a i.

V prípade trvania dlhodobej nerovnováhy medzi pracovnými požiadavkami a pracovnými zdrojmi môže dôjsť až k vyhoreniu, ktoré sa prejavuje pretrvávajúcim pocitom fyzického a psychického vyčerpania, narastajúcim odstupom, negativizmom či cynickým postojom voči pracovným úlohám a zároveň aj výrazným poklesom profesionálnej účinnosti a celkovej pracovnej výkonnosti (Svetová zdravotnícka organizácia, 2019). Viacero doterajších empirických štúdií preukazuje, že vyššie pracovné požiadavky a nižšia úroveň pracovných zdrojov súvisia s vyššou mierou vyhorenia. Mazzetti et al. (2022), pracujúci so vzorkou 2277 talianskych zamestnancov vo verejnom a zdravotníckom sektore, uvádzajú pozitívne korelácie medzi pracovnou záťažou, časovým tlakom a konfliktom rolí s vyhorením. Vo Fínsku, vo výskumnom súbore vyše 2000 registrovaných sestier, autori Palvimo et al. (2023) zaznamenali korelačné koeficienty nad 0,3 pre celkové pracovné požiadavky a pre deštruktívne vedenie, zatiaľ čo pracovné zdroje vykazovali negatívny efekt (koeficient –0,41; všetko $p < 0,001$). V Nórsku výskumníci de Beer et al. (2023) zistili, že konflikt medzi prácou a rodinou predikuje vyhorenie, rovnako ako emočné požiadavky kladené na pracovníkov, pričom podpora zo strany nadriadeného a jasnosť rolí mali opačný účinok (koeficienty –0,110 až –0,123 a –0,092; $p < 0,001$, resp. $p = 0,023$). V Juhoafrickej republike de Beer et al. (2022) preukázali, že pracovné preťaženie má štandardizovaný efekt 0,49 a pracovné zdroje efekt –0,58. Na základe týchto zistení sme si stanovili za cieľ analyzovať vplyv vybraných pracovných požiadaviek a zdrojov na mieru vyhorenia u slovenských učiteľov.

Metódy

Vo výskume sme využili kvantitatívnu výskumnú stratégiu. Na zistenie miery vyhorenia bol použitý dotazník Burnout Assessment Tool (BAT-23) od autorov Schaufeli, De Witte a Desart (2019). Tento nástroj obsahuje 23 položiek, ktoré merajú primárne symptómy vyhorenia (vyčerpanie, psychický odstup, oslabenie emočnej kontroly, kognitívne problémy) a sekundárne symptómy vyhorenia (psychické problémy, psychosomatické problémy).

Pre zmapovanie pracovných požiadaviek a zdrojov boli použité vybrané položky dotazníka JD-R (Schaufeli, 2015), spomedzi ktorých sme vybrali napríklad pracovné preťaženie, emocionálne, mentálne a fyzické nároky, konflikt medzi pracovným a súkromným životom, konflikt rolí, osobný konflikt, obťažovanie, byrokracia, jasnosť rolí, tímový duch a pod. Jednotlivé položky dotazníkov respondenti hodnotili na 5-bodovej Likertovej škále (1 nikdy – 5 vždy).

Reprezentatívny výskumný súbor tvorilo 1072 odborných zamestnancov základných a stredných škôl na Slovensku. Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore prevažovali ženy (86,8 %). Priemerný vek respondentov bol 47,56 rokov. Takmer tri štvrtiny respondentov pracovalo na pracovnej pozícii učiteľ, zvyšnú časť výskumného súboru tvorili pedagogickí asistenti (9,7 %), vychovávatelia (3,7 %), špeciálni pedagógovia (1,7 %) a i., pričom 18,7 % z nich zároveň pôsobí aj na vedúcej pozícii. Priemerná dĺžka praxe respondentov v ich súčasnom zamestnaní bola 15,41 rokov.

Výsledky

Miera vyhorenia u učiteľov

Pri analýze dát sme sa primárne zamerali na zistenie miery vyhorenia učiteľov. Autori dotazníka BAT na tento účel stanovili cut-off skóre a vytvorili tzv. semafor vyhorenia:

Tabuľka 1: Semafor vyhorenia

Zelená farba	Bez rizika	M = 1.00 – 2.58
Oranžová farba	Riziko	M = 2.59 – 3.01
Červená farba	Vysoké riziko	M = 3.20 – 5.00

Zdroj: Schaufeli, De Witte, Desart, 2019

Naša výskumná vzorka dosiahla celkové skóre vyhorenia 2.07, čo znamená, že je v zelenej zóne a nie je vystavená riziku vyhorenia. Najvyššia hodnota sa však objavila v dimenzii vyčerpanosť (M = 2.81), čo naznačuje, že hoci celkové vyhorenie nie je vysoké, učitelia pociťujú relatívne zvýšené vyčerpanie, ktoré sa nachádza v rizikovej zóne. Ostatné dimenzie sa s hodnotami od 1.7750 do 2.1836 nachádzajú jasne v zelenej zóne.

Tabuľka 2: Deskriptívne charakteristika vyhorenia a jeho dimenzií

	Mean	Std. Deviation	Skew.		Kurt.	
			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Vyčerpanie	2.8101	.70945	.194	.075	-.239	.149
Psychický odstup	1.7750	.68215	1.273	.075	2.080	.149
Kognitívne problémy	1.7832	.60085	.867	.075	1.694	.149
Oslabenie emočnej kontroly	1.8104	.64627	1.010	.075	1.194	.149
Psychologické problémy	2.1836	.80291	.776	.075	.169	.149
Psychosomatické problémy	2.0705	.77193	.956	.075	.755	.149
Vyhorenie	2.0721	.56447	.772	.075	.746	.149

Hodnoty šikmosti a strmosti preukazujú, že distribúcia väčšiny skúmaných premenných sa od normálneho rozdelenia odchyľovala iba mierne. Pozitívne hodnoty šikmosti, zaznamenané pri dimenziiách psychický odstup, kognitívne problémy a oslabenie emočnej kontroly, indikujú, že väčšina respondentov dosahovala nižšie skóre, pričom vyššie hodnoty sa vyskytovali len u menšej časti vzorky. Dimenzia vyčerpania vykázala takmer symetrické rozdelenie, avšak s mierne negatívnou hodnotou strmosti, čo poukazuje na plošnejšiu distribúciu a väčšiu variabilitu odpovedí v tejto oblasti. Naopak, výrazne pozitívne hodnoty strmosti, predovšetkým pri psychickom odstupe, poukazujú na vyššiu koncentráciu výsledkov okolo priemeru a na nízky výskyt extrémnych hodnôt.

Pracovné požiadavky a zdroje v práci učiteľa

Nasledujúca tabuľka prezentuje výsledky deskriptívnej analýzy vybraných položiek modelu JD-R. Z výsledkov vyplýva, že učitelia sú často vystavení emocionálnym, mentálnym a fyzickým požiadavkám (M=3.3455), pracovnému preťaženiu (M=3.3455) a byrokracii (M=3.0550). Naopak, najnižšie hodnoty boli namerané pri položke osobný konflikt (M=1.7090).

V oblasti pracovných zdrojov boli identifikované vyššie hodnoty u položiek: jasnosť rolí (M=4.3784), pracovný výkon (M=4.1828), pracovná spokojnosť (M=3.9123) a tímový duch (M=3.8801).

Tabuľka 3: Deskriptívne charakteristiky vybraných položiek JD-R

	Mean	Std. Deviation	Skew.		Kurt.	
			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Pracovné preťaženie	3.2407	.78555	-.280	.075	-.178	.149
Emocionálne, mentálne, fyzické požiadavky	3.3455	.69929	-.483	.075	.319	.149
Súlad mezi osobným a pracovným životom	2.4198	1.05281	.450	.075	-.388	.149
Byrokracia	3.0550	.94970	-.036	.075	-.698	.149
Rolový konflikt	2.6222	.89482	.199	.075	-.540	.149
Osobný konflikt	1.7090	.85296	1.165	.075	1.054	.149
Jasnosť rolí	4.3784	.81595	-1.856	.075	3.994	.149
Tímový duch	3.8801	.94471	-.920	.075	.607	.149
Pracovný výkon	4.1828	.66178	-1.451	.075	4.214	.149
Kvantitatívna pracovná neistota	2.4802	.61751	.344	.075	.392	.149
Kvalitatívna pracovná neistota	2.6339	.99158	.136	.075	-.616	.149
Reciprocita	2.9310	1.20414	-.018	.075	-.927	.149
Pracovná spokojnosť	3.9123	.81978	-1.151	.075	2.258	.149
Obťažovanie	1.1283	.26898	3.062	.075	12.212	.149
Pracovná angažovanosť	4.8706	.97774	-.233	.075	.135	.149

Môžeme teda konštatovať, že učitelia sú na pracovisku vystavení nadpriemerným emocionálnym, mentálnym či fyzickým požiadavkám, pracovnému preťaženiu a prílišnej administratívnej záťaži. Zároveň však na svojom pracovisku disponujú aj dostatočnými pracovnými zdrojmi, medzi ktoré patria najmä jasnosť rolí, pracovná angažovanosť, pozitívne hodnotenie vlastného pracovného a výkonu a ďalšie, ktoré môžu kompenzovať negatívne vplyvy pracovných požiadaviek a pôsobiť ako protektívny faktor pred vyhorením.

Korelácie medzi pracovnými požiadavkami a zdrojmi a vyhorením

Tabuľka 4 zobrazuje vzťahy medzi pracovnými požiadavkami, zdrojmi a dimenziami vyhorenia a tiež celkovým vyhorením. Vidíme, že najviac k vyhoreniu prispievajú rolový konflikt a pracovné preťaženie, ale tiež emočné a fyzické nároky či byrokracia. Naopak, ako ochranné faktory pôsobia najmä tímový duch a pracovná spokojnosť, čiastočne aj jasnosť rolí a reciprocita. Celkovo sa teda potvrdzuje, že čím vyššie sú požiadavky, tým vyššia je miera vyhorenia, a naopak, silné pracovné zdroje tento efekt zmierňujú.

Tabuľka 4: Korelačné koeficienty pracovných požiadaviek a zdrojov a vyhorenia

	Vyčerpanie	Psychický odstup	Kognitívne problémy	Oslabenie emočnej kontroly	Psychologické problémy	Psychosomatické problémy	Vyhorenie
Pracovné preťaženie	.506**	.271**	.290**	.277**	.417**	.360**	**.446****
Emocionálne, mentálne, fyzické požiadavky	.477**	.219**	.210**	.248**	.343**	.330**	**.385****
Súlad medzi osobným a pracovným životom	.500**	.312**	.356**	.313**	.466**	.402**	**.492****
Byrokracia	.389**	.313**	.234**	.224**	.329**	.277**	**.370****
Rolový konflikt	.453**	.411**	.339**	.334**	.393**	.343**	**.473****
Osobný konflikt	.235**	.260**	.246**	.349**	.297**	.184**	**.324****
Jasnosť rolí	-.136**	-.221**	-.220**	-.179**	-.183**	-.110**	-.214**
Tímový duch	-.281**	-.362**	-.247**	-.312**	-.344**	-.251**	**-.374****
Pracovný výkon	-.154**	-.258**	-.285**	-.243**	-.172**	-.093**	-.243**
Kvantitatívna pracovná neistota	.146**	.185**	.139**	.149**	.196**	.178**	.208**
Kvalitatívna pracovná neistota	.447**	.387**	.308**	.331**	.405**	.375**	**.471****
Reciprocita	-.252**	-.246**	-.094**	-.125**	-.200**	-.146**	-.224**
Pracovná spokojnosť	-.322**	-.407**	-.218**	-.243**	-.299**	-.255**	**-.363****
Obťažovanie	.253**	.301**	.170**	.221**	.271**	.259**	**.309****
Pracovná angažovanosť	-.417**	-.518**	-.356**	-.336**	-.362**	-.311**	**-.476****

**p < 0,01 (obojstranný test)

V súvislosti s celkovým vyhorením sa ako rizikové faktory so stredne silnou (r = 0.3 – 0.49) pozitívnou koreláciou preukázali položky: pracovné preťaženie, emocionálne, mentálne a fyzické požiadavky, súlad medzi osobným a pracovným životom, byrokracia, rolový konflikt, osobný konflikt, kvalitatívna pracovná neistota a obťažovanie. Za protektívne faktory so stredne silnou negatívnou koreláciou môžeme označiť tímového ducha, pracovnú spokojnosť a pracovnú angažovanosť. Z hľadiska jednotlivých dimenzií vyhorenia boli najsilnejšie korelácie zaznamenané medzi pracovným preťažením a vyčerpaním (r=0.506) a tiež medzi zosúladením osobného a pracovného života a vyčerpaním (r=0.500).

Diskusia a záver

Výsledky prezentovanej štúdie ukazujú, že učitelia v našej vzorke dosahujú v priemere nízku celkovú mieru vyhorenia, avšak výraznejšie sa objavuje dimenzia vyčerpania. Medzi pracovnými požiadavkami sa ako najvýznamnejšie ukázali emocionálne, mentálne a fyzické nároky, pracovné preťaženie, byrokracia a tiež rolový konflikt. Na druhej strane, ochranným faktorom voči vyhoreniu sa potvrdila jasnosť rolí, tímový duch a pracovná spokojnosť. Tieto zistenia podporujú predpoklady modelu pracovných požiadaviek a zdrojov, podľa ktorého vyššie nároky zvyšujú riziko vyhorenia, zatiaľ čo dostatočné zdroje pôsobia ako ochranný prvok. Prakticky to znamená, že by bolo potrebné znižovať administratívnu záťaž a konflikty rolí a zároveň posilňovať tímovú spoluprácu, jasnosť úloh a celkovú spokojnosť v práci. Záverom môžeme povedať, že práve napätie medzi vysokými nárokmi a dostupnými zdrojmi predstavuje rozhodujúci faktor vo vzťahu k vyhoreniu učiteľov, pričom posilňovanie zdrojov dokáže zmierniť negatívny vplyv pracovných požiadaviek.

Bibliografia

DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B., NACHREINER, F., & SCHAUFELI, W. B. 2001. The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. ISSN 0021-9010. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

BAKKER, A. B., DEMEROUTI, E. 2017. Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. ISSN 1076-8998. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

DE BEER, L. T., CHRISTENSEN, M., SØRENGAARD, T. A., INNSTRAND, S. T. & SCHAUFELI, W. B. 2023. The psychometric properties of the Burnout Assessment Tool in Norway: A thorough investigation into construct-relevant multidimensionality. *Scandinavian Journal of Psychology*, 65(3), 479-489. ISSN 1467-9450. https://doi.org/10.1111/sjop.12996

DE BEER, L. T., SCHAUFELI, W. B. & BAKKER, A. B. 2022. Investigating the validity of the short form Burnout Assessment Tool: A job demands-resources approach. *African Journal of Psychological Assessment*, 4, a95, ISSN 2707-1618. https://doi.org/10.4102/ajopa.v4i0.95

BAKKER, A. B. & DEMEROUTI, E. 2007. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. ISSN 1758-7778. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

MAZZETTI, G., CONSIGLIO, C., SANTARPIA, F. P., BORGOGNI, L., GUGLIELMI, D. & SCHAUFELI, W. B. 2022. Italian Validation of the 12-Item Version of the Burnout Assessment Tool (BAT-12). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8562. ISSN 1660-4601. https://doi.org/10.3390/ijerph19148562

MEIJMAN, T. F. & MULDER, G. 1998. Psychological aspects of workload In: DRENTH, P. J., THIERRY, H. & DE WOLFF, C. J. (Eds), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 2nd ed., Erlbaum, Hove, pp. 5-33. ISBN 978-0863775284.

SCHAUFELI, W.B., DE WITTE, H. & DESART, S. 2019. User Manual – Burnout Assessment Tool (BAT) – Version 2.0. KU Leuven, Belgium: Internal report.

PALVIMO, T., VAUHKONEN, A. & HULT, M. 2023. The Associations among Destructive Leadership, Job Demands and Resources, and Burnout among Nurses: A Cross-Sectional Survey Study. *Journal of Nursing Management*, 4289450. ISBN 1365-2834. https://doi.org/10.1155/2023/4289450

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2019. *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases* [online]. Geneva: World Health Organization [cit. 2025-09-03]. Dostupné na: https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases

Výskum bol realizovaný v rámci projektu VEGA 1/0106/23 Pracovné zdroje a požiadavky ako prediktory vyhorenia v učiteľskej profesii (validizácia výskumného nástroja Burnout Assessment Tool).

Mgr. Júlia Bačkorová, PhD.
Katedra sociálnej práce
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
julia.fricova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.21-33

A Psychoanalytic Approach to Burnout Syndrome in Helping Professionals

Syndróm vyhorenia u pomáhajúcich pracovníkov z perspektívy psychoanalýzy

Filip Bambúch

Abstract

This scientific article explores burnout syndrome in helping professionals, offering a profound psychoanalytic perspective on its aetiology, manifestations, and intervention possibilities. It analyzes the key dimensions of burnout – emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment – through the lens of psychoanalytic concepts such as the dynamics of the ego, id, and superego, defence mechanisms, the influence of early experiences and object relations, as well as the phenomena of transference and countertransference. The aim is to move beyond a descriptive understanding of the syndrome and to uncover the unconscious psychological processes that contribute to its onset and persistence in the context of demanding helping professions.

Keywords: Psychoanalytic concepts. Burnout syndrome. Psychoanalytic understanding of burnout. Helping professionals.

1 Úvod

Syndróm vyhorenia (*burnout syndrome*) predstavuje komplexný psychický stav charakterizovaný akútnym fyzickým, psychickým a emocionálnym vyčerpaním, ktorý má negatívny dopad na všetky sféry života jedinca – osobnú, pracovnú aj sociálnu. Tento termín bol prvýkrát popísaný v 70. rokoch 20. storočia uznávaným psychológom Herbertom Freudenbergerom (Freudenberger, 1974). Freudenberger, (1974), ho pôvodne definoval ako "vyhorenie pracovníkov" (*staff burnout*). Neskôr Christina Maslach a Susan Jackson (Maslach, 1993; Maslach & Jackson, 1981) rozšírili a operacionalizovali koncept, čím prispeli k jeho širokému prijatiu vo vedeckej literatúre.

1.1 Prevalencia a špecifiká vyhorenia v pomáhajúcich profesiách

Syndróm vyhorenia je obzvlášť rozšírený a rizikový v pomáhajúcich profesiách, ako sú zdravotnícky personál (lekári, sestry), sociálni pracovníci, učitelia, poradcovia a terapeuti (Maslach, 1993). Tieto profesie sú náročné na

komunikáciu, empatiu a často zahŕňajú chronický stres a vysoké emocionálne nasadenie. Freudenberger pôvodne vymedzil vyhorenie ako stav vyčerpania, únavy a frustrácie súvisiaci s profesionálnou aktivitou, ktorá neprináša očakávané výsledky, a to najmä u dobrovoľníkov v opatrovateľskom centre. Maslach a Jackson neskôr predefinovali koncept ako psychologický syndróm charakterizovaný emocionálnym vyčerpaním, depersonalizáciou a zníženým pocitom profesionálnej efektivity u opatrovateľov (Maslach, 1993; Maslach & Jackson, 1981). Existuje mnoho príkladov stresorov a rizikových faktorov vyhorenia v zdravotníctve, sociálnej práci a učiteľstve, vrátane nadmernej záťaže, administratívnej záťaže, obmedzeného vplyvu na rozvrh a nedostatku organizačnej podpory (Dyrbye et al., 2017).

1.2 Význam psychoanalytickej perspektívy

Hoci existuje mnoho teórií vzniku vyhorenia (Edú-Valsania et al., 2022; Maslach, 1993; Potterová, 1997), psychoanalýza ponúka jedinečný pohľad na jeho hlbinné dynamiky, presahujúce povrchné symptómy a behaviorálne prejavy (Danta, 2024). Pohľad na vyhorenie ako na prejav nevedomých konfliktov, raných skúseností a maladaptívnych obranných mechanizmov umožňuje komplexnejšie pochopenie a efektívnejšiu liečbu (Danta, 2024; Tragantzopoulou et al., 2023).

Historické zakorenenie psychoanalýzy v koncepte vyhorenia je významné. Freudenberger, ktorý termín "vyhorenie" prvýkrát popísal, bol sám psychoanalytikom (Freudenberger, 1974). Táto skutočnosť naznačuje, že pôvodné chápanie vyhorenia už implicitne obsahovalo hlbinné psychologické aspekty, ktoré presahujú čisto behaviorálne alebo organizačné vysvetlenia. To legitimizuje a posilňuje argument pre psychoanalytický prístup k vyhoreniu ako k spôsobu návratu k jeho pôvodnému, hlbšiemu chápaniu.

Špecifická zraniteľnosť pomáhajúcich profesií z hlbinného hľadiska je tiež kľúčová. Pomáhajúce profesie sú definované vysokými nárokmi na empatiu a komunikáciu, chronickým stresom a emocionálnym nasadením (Maslach, 1993; Dyrbye et al., 2017). Ak sa na to pozrieme psychoanalyticky, tieto charakteristiky práce môžu rezonovať s hlboko zakorenenými osobnými dynamikami. Napríklad, jedinci s nevedomou potrebou byť "záchrancom" môžu byť prirodzene priťahovaní k týmto profesiám. Ich "zahorenie" pre prácu môže byť poháňané nevedomými motiváciami, ktoré ich robia mimoriadne zraniteľnými voči vyčerpaniu, keď sa tieto hlbšie potreby stretnú s náročnou realitou. Vyhorenie v pomáhajúcich profesiách preto nie je len dôsledkom vonkajších stresorov, ale aj výsledkom interakcie týchto stresorov s nevedomými osobnými zraniteľnosťami a motiváciami, ktoré sú pre tieto profesie často typické.

2 Psychoanalytické chápanie vyhorenia: Hlbinné dynamiky

Psychoanalytická perspektíva nevidí vyhorenie len ako reakciu na externý stres, ale ako komplexný výsledok interakcie medzi vonkajšími požiadavkami a vnútornými, často nevedomými, psychickými dynamikami.

2.1 Ego, Id a Superego v kontexte vyhorenia

V psychoanalytickej teórii sú id, ego a superego tri interagujúce zložky psychického aparátu. Id predstavuje nevedomé inštinktívne potreby a túžby (princíp slasti), superego internalizované spoločenské pravidlá a normy (svedomie, ideály), a ego je integračný agent, ktorý sprostredkováva medzi id, superegom a realitou (Gupta, 2020).

Ego je neustále v boji o harmonizáciu protichodných síl id a superega, pričom táto úloha vyžaduje mentálnu energiu (Gupta, 2020). Koncept "ego depletion" (vyčerpanie ega) naznačuje, že sebaovládanie a vôľa čerpajú z obmedzených mentálnych zdrojov, ktoré sa môžu vyčerpať pri neustálom používaní bez oddychu (Baumeister et al., 1998; Segal et al., 2018). V pomáhajúcich profesiách je ego neustále zaťažené potrebou uspokojovať požiadavky klientov (často nekonečné), dodržiavať etické normy (superego) a zároveň potláčať vlastné potreby (id). Táto neustála námaha vedie k vyčerpaniu ega, čo sa prejavuje ako emocionálne vyčerpanie a znížená schopnosť sebaovládania (Baumeister et al., 1998; Segal et al., 2018).

Prehnané ambície a sklon k perfekcionizmu sú často poháňané silným superegom a ego ideálom, ktoré stanovujú vysoké, niekedy až nerealistické štandardy (Gupta, 2020). Snaha o dosiahnutie týchto ideálov vedie k preťažovaniu a zanedbávaniu vlastných potrieb. Id, ktoré sa riadi princípom slasti, túži po odpočinku a uspokojení základných potrieb (Gupta, 2020). Superego však neustále tlačí na výkon a "musí" byť niečo urobené, čo vedie k vnútornému konfliktu. Ego sa snaží sprostredkovať, ale ak je tlak superega príliš silný a potreby id sú ignorované, dôjde k preťaženiu a vyhoreniu (Baumeister et al., 1998).

Vyhorenie ako prejav vyčerpania "ego sily" v nevedomom konflikte je kľúčové. Koncept ego depletion (Baumeister et al., 1998; Segal et al., 2018) priamo súvisí s Freudiánskym egom, ktoré sprostredkováva medzi id, superegom a realitou (Baumeister et al., 1998; Gupta, 2020). Ak je ego neustále nútené potláčať impulzy id (napríklad potrebu odpočinku, seba-starostlivosti) a zároveň sa snažiť vyhovieť nerealistickým požiadavkám superega (napríklad perfekcionizmus, neustála dostupnosť pre druhých), jeho "sila" alebo mentálna energia sa vyčerpá. To vedie k poklesu sebaovládania a schopnosti efektívne fungovať, čo sa prejavuje ako kľúčové symptómy vyhorenia – vyčerpanie, cynizmus (ako obrana) a pocit neefektívnosti. Vyhorenie preto nie je len dôsledkom vonkajšej pracovnej záťaže, ale predovšetkým výsledkom *vnútorného*

konfliktu, kde ego zlyháva v udržiavaní rovnováhy medzi vlastnými potrebami a internalizovanými požiadavkami. Terapia by sa preto mala zameriavať na posilnenie ega a na prácu s týmito nevedomými konfliktami.

2.2 Obranné mechanizmy a ich úloha

Obranné mechanizmy sú nevedomé psychologické procesy, ktoré chránia ego pred úzkosťou a emocionálnym distresom vyplývajúcim z vnútorných konfliktov a vonkajších stresorov (Bond, Perry, 2004; Freudová, 1966). Anna Freudová bola priekopníčkou v systematickom vysvetľovaní obranných mechanizmov a ich funkcie v psychickej dynamike. Hoci sú obranné mechanizmy v zdravej miere adaptívne, ich pretrvávajúce alebo maladaptívne používanie môže viesť k psychopatológii (Vaillant, 1992).

Depersonalizácia (pocit odpojenia od seba) a derealizácia (pocit, že svet je neskutočný) sú často vnímané ako obranné mechanizmy mysle na zvládanie stresových situácií (Wilkhoo et al., 2024; Pini et al., 2025). Fungujú ako "airbag", ktorý chráni jedinca pred psychologickými traumami tým, že vytvára bariéru medzi osobou a traumatickou situáciou, čím zmierňujú emocionálnu a psychologickú hrozbu (Wilkhoo et al., 2024). V pomáhajúcich profesiách, kde sú jednotlivci neustále vystavení utrpeniu a traume druhých, môže depersonalizácia slúžiť ako nevedomá snaha chrániť sa pred emocionálnym preťažením (Nápoles, 2021; Maslach, 1993).

Medzi ďalšie maladaptívne stratégie patria:

- **Represia:** Nevedomé potláčanie nepríjemných informácií z vedomia; v kontexte vyhorenia môže jedinec potláčať signály vyčerpania alebo frustrácie (Freudová, 1966; Vaillant, 1992).
- **Popieranie (Denial):** Odmietanie existencie nepríjemnej skutočnosti; pracovník môže popierať vlastné vyčerpanie alebo problémy v pracovnom prostredí (Bond, Perry, 2004).
- **Intelektualizácia:** Klinické a odosobnené myslenie o stresujúcich udalostiach; pomáhajúci pracovník môže analyzovať utrpenie klienta bez pripustenia vlastných emocionálnych reakcií, čo bráni spracovaniu a vedie k vyčerpaniu (Vaillant, 1992).

Tieto mechanizmy poskytujú krátkodobú úľavu, no bránia dlhodobému zlepšeniu a môžu viesť k maladaptívnemu správaniu a prehlbovaniu vyhorenia.

Koncept „únik do choroby“ (flight into illness) opisuje tendenciu jedincov použiť fyzické alebo psychologické symptómy ako spôsob vyhnutia sa hlbším emocionálnym konfliktom. Freud (1926) popísal, ako pacienti využívajú úzkosť alebo chorobu na to, aby sa vyhli konfrontácii s bolestivými pravdami. Chronická únava, bolesti hlavy a tráviace ťažkosti – bežné symptómy vyhorenia – môžu byť prejavom tohto nevedomého úniku (Freud, 1926; Melamed et al., 2006).

Paradox obranných mechanizmov pri vyhorení spočíva v tom, že hoci majú chrániť ego pred úzkosťou, v kontexte vyhorenia sa môžu stať maladaptívnymi. Krátkodobá úľava, ako je odpojenie sa od emócií klienta, vedie k dlhodobým následkom, ako sú strata empatie, izolácia a znížený osobný úspech – kľúčové dimenzie vyhorenia (Maslach et al., 2001). Terapeutická práca musí preto presahovať symptomatickú liečbu a zamerať sa na transformáciu týchto nevedomých obranných mechanizmov na adaptívnejšie stratégie zvládania, ktoré umožnia prežívať emócie bez preťaženia (Bond, Perry, 2004).

Vyhorenie možno vnímať aj ako hlas potlačených emocionálnych konfliktov. Koncept „únik do choroby“ naznačuje, že fyzické a psychické symptómy môžu byť nevedomým prejavom hlbších konfliktov, ktoré jedinec nie je schopný spracovať adaptívne (Freud, 1926; Vaillant, 1992). Liečba by mala zahŕňať hlbšie psychoanalytické skúmanie týchto nevedomých konfliktov a potlačených emócií (Freudová, 1966).

2.3 Vplyv raných skúseností a objektových vzťahov

Objektovo-vzťahová teória v psychoanalýze zdôrazňuje, že rané vzťahy, najmä s primárnymi opatrovateľmi, zásadne formujú osobnosť jedinca a jeho emocionálne reakcie v dospelosti (Thomas et al., 2023; Winning, 2023). Dieťa si internalizuje obrazy týchto "objektov" (napríklad matky) ako "dobré" alebo "zlé" na základe svojich skúseností. Tieto internalizované objekty potom ovplyvňujú, ako jedinec vníma seba a druhých, a ako sa správa vo vzťahoch v dospelosti (Thomas et al., 2023).

Emocionálne zanedbávanie v detstve, kde sú emocionálne potreby dieťaťa ignorované, môže mať dlhodobý dopad na jeho vývoj a sebaúctu (Child Welfare Information Gateway, 2019). Vedie k pocitom prázdnoty, ťažkostiam s identifikáciou emócií, nízkemu sebavedomiu, perfekcionizmu, ťažkostiam s nastavením hraníc a strachu z opustenia. Tieto "zranené" časti ja môžu viesť k neustálej seba-ostražitosti (vigilancii), nedôvere voči druhým a pocitu, že si nezaslúžia rešpekt a lásku. Takéto rané traumy môžu viesť k chronickým depresívnym epizódam a ovplyvniť schopnosť vytvárať vzťahy (Rokita et al., 2018, ako citované v National Elf Service, n.d.).

Rané vzťahové "vzorce" a ich vplyv na profesionálnu identitu sú významné. Objektovo-vzťahová teória (Thomas et al., 2023; Winning, 2023) tvrdí, že rané interakcie s opatrovateľmi formujú internalizované "objekty" a vzťahové vzorce. Ak tieto rané skúsenosti zahŕňali emocionálne zanedbávanie alebo nedostatočné uspokojenie potrieb (Child Welfare Information Gateway, 2019), jedinec si môže vyvinúť nevedomý "vzorec" pre vzťahy, kde musí neustále dávať, aby získal lásku alebo uznanie. V pomáhajúcej profesii sa to môže prejaviť ako prehnaná snaha o uspokojenie potrieb klientov, zanedbávanie vlastných potrieb a viazanie sebahodnoty na externé uznanie. Keď sa tento

"vzorec" stretne s realitou náročnej práce a obmedzeného uznania, vedie to k vyčerpaniu a pocitu, že "nie som dosť dobrý", čo je priamy prejav zníženého osobného úspechu (Thomas et al., 2023). Vyhorenie u pomáhajúcich pracovníkov môže byť prejavom opakovaného nevedomého vzorca z raného detstva, kde sa snažia získať lásku a uznanie prostredníctvom neustáleho dávania. Terapia by sa preto mala zamerať na prepracovanie týchto raných vzťahových vzorcov a na budovanie vnútornej sebahodnoty, ktorá nie je závislá od externého potvrdzovania.

2.4 Grandiózny a zraniteľný narcizmus ako ďalšia príčina vyhorenia

Narcistické korene perfekcionizmu a ich vplyv na vyhorenie sú tiež významné. Perfekcionizmus a nadmerné ambície sú často spojené s narcistickou zraniteľnosťou a hrajú významnú úlohu pri vzniku syndrómu vyhorenia (Kreis et al., 2025; Von Känel et al., 2017). Jedinci s takouto zraniteľnosťou majú krehký pocit vlastnej hodnoty a sú hypersenzitívni na kritiku, neustále hľadajú externé potvrdenie a obdiv (Levillain, et al., 2024; Von Känel et al., 2017). V pomáhajúcich profesiách sa táto potreba môže prejavovať ako snaha byť "dokonalým pomocníkom", ktorý nikdy nezlyháva a je vždy k dispozícii, alebo prostredníctvom "nesebaláskavého" správania, ktoré je nevedome motivované snahou získať uznanie. Keď sa tieto idealizované predstavy a potreby nenaplnia v konfrontácii s realitou obmedzených zdrojov, neúspechov alebo nedostatočného uznania, vedie to k hlbokému sklamaniu, pocitu zlyhania a vyčerpaniu, pretože ich sebahodnota je úzko viazaná na externý výkon (Kreis et al., 2025). Výskum jasne ukazuje, že maladaptívny narcizmus je spojený so zvýšenými úrovňami symptómov vyhorenia (Von Känel et al., 2017). Preto liečba vyhorenia u týchto jedincov musí zahŕňať prácu na posilnení vnútornej sebahodnoty a oddelení identity od pracovného výkonu, aby sa predišlo opakovaným cyklom vyhorenia. Zatiaľ čo grandiózny narcizmus (s prehnaným pocitom dôležitosti a nárokov) môže viesť k vyhoreniu preceňovaním vlastných schopností, preberaním nadmernej zodpovednosti a frustráciou, keď realita neodpovedá ich grandióznym ilúziám, vulnerabilný narcizmus (charakterizovaný krehkou sebahodnotou a potrebou potvrdenia) prispieva k vyhoreniu sklamaním z nenaplnených očakávaní uznania (Levillain et al., 2024; Von Känel et al., 2017).

Vulnerabilný (zraniteľný) narcizmus ako faktor rizika vyhorenia v pomáhajúcich profesiách je taktiež dôležitý. Kreis et al. (2025) a Von Känel et al. (2017) jasne spájajú vulnerabilný narcizmus s krehkým sebavedomím, hypersenzitivitou na kritiku a neustálou potrebou externého uznania. V pomáhajúcich profesiách, kde je "pomáhanie" často idealizované a spojené s pocitom dôležitosti, môžu jedinci s vulnerabilným narcizmom nájsť útočisko. Ich "nesebaláskavé" správanie (Kreis et al., 2025) môže byť nevedomou stratégiou na získanie obdivu. Keď však realita práce (napríklad nedostatok

uznania, neúspechy) naruší túto krehkú rovnováhu, vedie to k hlbokému sklamaniu, pocitom prázdnoty a vyčerpaniu, pretože ich primárna motivácia (získať obdiv) nie je naplnená. Identifikácia a práca s narcistickou zraniteľnosťou je kľúčová pre prevenciu a liečbu vyhorenia u pomáhajúcich pracovníkov. To zahŕňa rozvoj zdravej sebaúcty a schopnosti uspokojovať vlastné potreby, namiesto neustáleho hľadania potvrdzovania zvonka.

2.5 Prenos a protiprenos v pomáhajúcich profesiách

Prenos: V psychoanalýze ide o nevedomé premietanie pocitov a postojov z významných minulých vzťahov (často rodičovských) na osobu v prítomnosti, najmä na terapeuta/pomáhajúceho pracovníka (Levinsohn & Herschkopf, 2024; Sherry et al., 2021). Klient tak "prenáša" celú históriu starého vzťahu do nového vzťahu, namiesto toho, aby vnímal druhú osobu takú, aká je (Sherry et al., 2021).

Protiprenos: Je to opačný proces – nevedomé emocionálne reakcie pracovníka na projekcie klienta alebo na iné aspekty terapeutického vzťahu (Levinsohn & Herschkopf, 2024; Sherry et al., 2021). Pôvodne bola vnímaná ako prekážka, dnes je považovaná za vitálny nástroj na získanie vhľadu do emócií a vzťahových dynamík klienta (Levinsohn & Herschkopf, 2024).

V pomáhajúcich profesiách sú tieto dynamiky obzvlášť silné. Klienti môžu na pracovníka prenášať svoje potreby, očakávania, frustrácie alebo idealizácie z minulých vzťahov. Pracovník zase môže nevedome reagovať na tieto projekcie, čím sa dostáva do rolí, ktoré môžu byť vyčerpávajúce (Sherry et al., 2021). Ak pomáhajúci pracovník nerozpozná a nespracuje vlastné protiprenosové reakcie, môže to viesť k emocionálnemu vyčerpaniu, strate objektivity a narušeniu vzťahu (Levinsohn & Herschkopf, 2024; Sherry et al., 2021). Napríklad, ak pracovník pociťuje nadmernú zodpovednosť za klienta, môže to byť prejavom jeho vlastných nevedomých potrieb alebo raných vzorcov, ktoré prispievajú k jeho vlastnému vyhoreniu (Moran, 2024; Govindu, 2023).

Vyhorenie ako dôsledok nevedomého preberania emocionálnej záťaže (protiprenosové preťaženie) je významným aspektom. Pomáhajúci pracovníci sú neustále vystavení intenzívnym emóciám a traumám svojich klientov (Dyrbye et al., 2017). Ak sa k tomu pridá nevedomá dynamika protiprenosu (Levinsohn & Herschkopf, 2024; Sherry et al., 2021), kde pracovník preberá alebo rezonuje s klientovými nevedomými pocitmi a konfliktmi, môže to viesť k obrovskému emocionálnemu preťaženiu. Pracovník môže nevedome "niesť" bremeno klientovho utrpenia, čo vedie k emocionálnemu vyčerpaniu a depersonalizácii ako obrane. To nie je len o empatii, ale o nevedomom pohltení emocionálnymi stavmi druhých. Efektívna prevencia a liečba vyhorenia v pomáhajúcich profesiách preto musí zahŕňať systematickú prácu s prenosom a protiprenosom, najmä prostredníctvom supervízie, aby sa predišlo nevedomému preťaženiu a aby si pracovník udržal zdravé hranice

medzi sebou a klientom. Supervízia je teda kľúčová pre identifikáciu a spracovanie prenosu a protiprenosu, ktorá pomáha pracovníkovi lepšie pochopiť vzťah s klientom a zlepšiť udržiavanie hraníc (Levinsohn & Herschkopf, 2024; Sherry et al., 2021).

Nasledujúca tabuľka 1 sumarizuje hlavné psychoanalytické koncepty a ich konkrétne prepojenie so syndrómom vyhorenia. Poskytuje rýchly prehľad toho, ako môžu hlbinné dynamiky ovplyvňovať vznik, intenzitu a pretrvávanie vyhorenia u pomáhajúcich pracovníkov. Je vhodná nielen pre teoretické pochopenie, ale aj ako podklad pri hľadaní individuálnych zdrojov ohrozenia či možností intervencie v praxi.

Tabuľka 1: Kľúčové psychoanalytické koncepty a ich prepojenie s vyhorením

Psychoanalytický koncept	Stručný popis	Prepojenie so syndrómom vyhorenia
Ego, Id, Superego	Tri zložky psychiky: Id (inštinkty), Ego (realita), Superego (morálka, ideály).	Vyhorenie ako vyčerpanie ega pri neustálom sprostredkovaní medzi protichodnými požiadavkami id (potreba odpočinku) a superega (perfekcionizmus, výkon).
Vyčerpanie Ega	Vyčerpanie obmedzených mentálnych zdrojov potrebných pre sebaovládanie a vôľu.	Chronická snaha ega uspokojiť nároky práce a potlačiť vlastné potreby vedie k vyčerpaniu a zníženej schopnosti efektívne fungovať.
Obranné mechanizmy	Nevedomé psychologické stratégie na ochranu ega pred úzkosťou.	Depersonalizácia, represia, popieranie, intelektualizácia ako maladaptívne obrany proti emocionálnemu preťaženiu a traume, ktoré paradoxne prehlbujú vyhorenie.
Únik do choroby	Nevedomé použitie fyzických/psychických symptómov na vyhnutie sa hlbším konfliktom.	Fyzické a psychické symptómy vyhorenia môžu byť nevedomým prejavom potlačených emocionálnych konfliktov, ktoré jedinec nedokáže spracovať.
Objektové vzťahy	Rané vzťahy formujúce internalizované "objekty" a vzťahové vzorce v dospelosti.	Rané skúsenosti emocionálneho zanedbávania môžu vytvoriť nevedomé "vzorce" pre vzťahy, kde jedinec nadmerne dáva, aby získal uznanie, čo vedie k vyčerpaniu v pomáhajúcej profesii.
Grandiózny narcizmus	Prehnaný pocit vlastnej dôležitosti, nadradenosti a nárokov.	Vedie k vyhoreniu preceňovaním schopností, preberaním nadmernej zodpovednosti a frustráciou, keď realita nenaplní grandiózne ilúzie.
Zraniteľný narcizmus	Krehký pocit vlastnej hodnoty, hypersenzitivita na kritiku, potreba externého uznania.	Jedinci s touto dynamikou hľadajú validáciu prostredníctvom "pomáhania", čo vedie k sklamaniu a vyčerpaniu, keď ich nevedomá potreba obdivu nie je naplnená.

Psychoanalytický koncept	Stručný popis	Prepojenie so syndrómom vyhorenia
Prenos	Nevedomé premietanie minulých pocitov/postojov na osobu v prítomnosti.	Klienti prenášajú svoje potreby a očakávania na pomáhajúceho pracovníka, čo môže viesť k nevedomému preberaniu vyčerpávajúcich rolí.
Protiprenos	Nevedomé emocionálne reakcie pracovníka na projekcie klienta.	Ak nie je spracovaná, vedie k emocionálnemu preťaženiu, strate objektivity a vyhoreniu, pretože pracovník nevedome "nesie" bremeno klientovho utrpenia.

Zdroje: Baumeister et al., 1998; Freud, 1926; Child Welfare Information Gateway, 2019; Gupta, 2020; Kreis et al., 2025; Levinsohn & Herschkopf, 2024; Pini et al., 2025; Segal et al., 2018; Sherry et al., 2021; Thomas et al., 2023; Von Känel et al., 2017; Welfare Information Gateway, 2019; Wilkhoo et al., 2024; Winning, 2023

Táto tabuľka syntetizuje kľúčové psychoanalytické koncepty a explicitne ich prepája s mechanizmami vzniku a pretrvávania syndrómu vyhorenia. Poskytuje štruktúrovaný prehľad zložitých hlbinných dynamík, ktoré často zostávajú nepovšimnuté pri čisto behaviorálnych alebo organizačných prístupoch k vyhoreniu. Pri psychoanalyticky informovanej intervencii je žiaduce tieto dynamiky identifikovať – napríklad skrz supervíziu, sebareflexiu alebo terapeutický rozhovor – a zamerať sa na posilňovanie ega, zdravé spracovanie prenosu/protiprenosu, či rozvoj vlastnej hodnoty mimo externého uznania.

2.6 Prepojenie psychoanalytických faktorov a dimenzií vyhorenia

Prehĺbené pochopenie syndrómu vyhorenia si vyžaduje presiahnuť deskriptívne modely a analyzovať jeho hlbinné psychoanalytické dynamiky. Komplexné prepojenie medzi psychoanalytickými konceptmi a dimenziami vyhorenia, ktoré možno ilustrovať prostredníctvom radarového grafu 1, odhaľuje, že vyčerpanie nie je jednoliaty jav, ale je ovplyvnené viacerými hlbinnými faktormi s rôznou intenzitou vplyvu. Napríklad, emocionálne vyčerpanie je silne ovplyvnené vyčerpaním ega pri neustálom vnútornom konflikte a protiprenosovým preťažením, kde pracovník nevedome preberá emocionálnu záťaž klienta (Baumeister et al., 1998; Levinsohn & Herschkopf, 2024; Sherry et al., 2021). Depersonalizácia, ktorá sa prejavuje cynizmom a odmeraným postojom, je často výsledkom maladaptívnych obranných mechanizmov a narcistickej zraniteľnosti (Wilkhoo et al., 2024; Von Känel et al., 2017). Znížený osobný úspech, teda pocit zlyhania, je zasa úzko spojený s ranými vzťahovými vzorcami, kedy sa jedinec snaží získať uznanie neustálym 'dávaním', a s narcistickou dynamikou, kde sa sebahodnota opiera o vonkajší úspech (Thomas et al., 2023; Kreis et al., 2025).

Graf 1: Prepojenie psychoanalytických faktorov a dimenzií vyhorenia

V tomto kontexte slúži syndróm vyhorenia ako komplexný signál, že hlbinné psychické procesy a obranné mechanizmy jedinca už nie sú schopné vyrovnať sa s nárokmi profesie. Radarový graf vizuálne ilustruje, ako jednotlivé psychoanalytické faktory majú rôznu intenzitu vplyvu na dimenzie vyhorenia. Pochopenie tohto prepojenia je nevyhnutné pre navrhovanie účinných intervenčných prístupov, ktoré sa neobmedzujú len na povrchné stratégie, ale zameriavajú sa na transformáciu vnútorných dynamík prostredníctvom psychoterapie a supervízie. Takáto vizualizácia je silným nástrojom pre lepšie teoretické pochopenie, ako aj pre praktické hľadanie individuálnych zdrojov ohrozenia.

3 Záver

Syndróm vyhorenia u pomáhajúcich pracovníkov je komplexný fenomén, ktorý presahuje jednoduchú reakciu na pracovný stres. Ako ukazujú výskumy, jeho etiológia a prejavy sú hlboko zakorenené v nevedomých psychických dynamikách, vrátane interakcií ega, id a superega, používania maladaptívnych obranných mechanizmov, vplyvu raných skúseností a objektových vzťahov, ako aj dynamiky prenosu a protiprenosu.

Psychoanalytická perspektíva ponúka jedinečný a hlbinný pohľad na vyhorenie, ktorý umožňuje presiahnuť povrchné symptómy a odhaliť skutočné korene utrpenia. Pochopenie vyhorenia ako prejavu vyčerpania ego sily v nevedomom konflikte, paradoxu obranných mechanizmov, vplyvu raných vzťahových vzorcov a nevedomého preberania emocionálnej záťaže prostredníctvom protiprenosu, je kľúčové pre efektívnu prevenciu a liečbu.

Preto je pre pomáhajúcich pracovníkov nevyhnutné zapojiť sa do psychoanalytických prístupov, ako je psychodynamická/psychoanalytická psychoterapia, pravidelná supervízia (napr. Bálintovská) a hlboká sebareflexia. Tieto prístupy nielenže pomáhajú pri zotavení z vyhorenia, ale tiež posilňujú psychickú odolnosť, podporujú zdravú sebaúctu a umožňujú udržateľnú a etickú prax v náročných pomáhajúcich profesiách.

Bibliografia

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

BAUMEISTER, R. F., BRATSLAVSKY, E., MURAVEN, M., & TICE, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(5), 1252-1265. (https://faculty.washington.edu/jdb/345/345%20Articles/Baumeister%20et%20al.%20(1998).pdf) https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252

BOND, M., & PERRY, J. C. (2004). Long-term changes in defense styles with psychodynamic psychotherapy for depressive, anxiety, and personality disorders. *American Journal of Psychiatry*, *161*(9), 1665-1671. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.9.1665

DYRBYE, L. N., T. D. SHANAFELT, C. A. SINSKY, P. F. CIPRIANO, J. BHATT, A. OMMAYA, C. P. WEST, & D. MEYERS. (2017). Burnout among health care professionals: A call to explore and address this underrecognized threat to safe, high-quality care. *NAM Perspectives*. Discussion Paper, National Academy of Medicine, Washington, DC. https://doi.org/10.31478/201707b

EDÚ-VALSANIA, S., LAGUIA, A., & MORIANO, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1780. https://doi.org/10.3390/ijerph19031780

DANTA, A. (2024). *Navigating Burnout: A Psychoanalytic Perspective on Finding the Way Out*. Vive & Inspire. https://www.viveandinspire.com/post/navigating-burnout-a-psychoanalytic-perspective-on-finding-the-way-out

FREUD, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. *SE*, 20, 75-172. https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_Inhibitions_Symptoms_Anxiety.pdf

FREUD, A. (1966). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429481550

FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, *30*(1), 159-165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

GOVINDU, M., (2023). *Recognizing burnout and compassion fatigue among counselors*. Counseling Today Magazine. https://www.counseling.org/publications/counseling-today-magazine/article-archive/article/legacy/recognizing-burnout-and-compassion-fatigue-among-counselors

GUPTA, D. (2020). Synergy between Teaching and Freud's structural theory of personality: Id, Ego, and Superego. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 17*(6). ISSN 1567-214X.

CHILD WELFARE INFORMATION GATEWAY. (2019). *Long-term consequences of child abuse and neglect*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Children's Bureau.

KREIS, A. T., VON KÄNEL, R., HOLZGANG, S. A., PAZHENKOTTIL, A., KELLER, J. W., & PRINCIP, M. (2025). Effect of the Narcissism Subscale "Threatened Self" on the Occurrence of Burnout Among Male Physicians. *Journal of Clinical Medicine, 14*(10), 3330. https://doi.org/10.3390/jcm14103330

LEVINSOHN, E., & HERSCHKOPF, M. (2024). What should health professions students know about countertransference in inpatient psychiatric environments? *AMA Journal of Ethics, 26*(3), E232-236. https://doi.org/10.1001/amajethics.2024.232

LEVILLAIN, G., VACHER, P., DE ROTEN, Y., & NICOLAS, M. (2024). Influence of Defense Mechanisms on Sport Burnout: A Multiple Mediation Analysis Effects of Resilience, Stress and Recovery. *Sports, 12*(10), 274. https://doi.org/10.3390/sports12100274

MASLACH, C. (1993). Burnout: A multidimensional theory. *Professional Psychology: Research and Practice, 24*(1), 68-74.

MASLACH, C., & JACKSON, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*(2), 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., & LEITER, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

MELAMED, S., SHIROM, A., TOKER, S., BERLINER, S., & SHAPIRA, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin, 132*(3), 327-353. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.327

MORAN, M., (2024). *Compassion Fatigue and Burnout in the Helping Professions*. AIHCP.net. https://aihcp.net/2024/12/04/compassion-fatigue-and-burnout-in-the-helping-professions/

NÁPOLES, J. (2021). Burnout: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 40*(2), 19-26. https://doi.org/10.1177/87551233211037669

PINI, S., NARDI, B., CARPITA, B., LORENZI, G., MULA, M., MILROD, B., MASSIMETTI, G., CREMONE, I. M., BONELLI, C., DOMSCHKE, K., SCHIELE, M., DELL'OSSO, L., & BALDWIN, D. S. (2025). Relationships between depersonalization-derealization symptoms and separation anxiety in adult patients with mood and anxiety disorders. *Frontiers in Psychiatry, 16*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1565217

SEGAL, T., SALMON-DIVON, M., & GERLITZ, G. (2018). The Heterochromatin Landscape in Migrating Cells and the Importance of H3K27me3 for Associated Transcriptome Alterations. *Cells, 7*(11), 205. https://doi.org/10.3390/cells7110205

SHERRY, J., WARNER, L., KITCHENHAM, A. (2021). What's Bred in the Bone: Transference and Countertransference in Teachers. *Brock Education Journal, 30*(1), 136-154. https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.859

THOMAS, K. R., ZHOU, K., ROSENTHAL, D. A. (2023). Object Relations Theory: A Primer for Rehabilitation Psychologists. *Journal of Rehabilitation Therapy, 5*(1), 1-10. https://doi.org/10.29245/2767-5122/2023/1.1131

TRAGANTZOPOULOU, P., GIANNOULI, V., FILIPPOU, A., & DEMIRTZIDOU, M. (2024). Burnout and Coping Strategies in Integrative Psychotherapists: Findings from Qualitative Interviews. *Healthcare, 12*(18), 1820. https://doi.org/10.3390/healthcare12181820

VAILLANT, G. E. (1992). *Ego Mechanisms of Defense*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

VON KÄNEL, R., HERR, R. M., VAN VIANEN, A. E. M., & SCHMIDT, B. (2017). Association of adaptive and maladaptive narcissism with personal burnout: findings from a cross-sectional study. *Industrial health, 55*(3), 233-242. https://doi.org/10.2486/indhealth.2016-0136

WILKHOO, H. S., ISLAM, A. W., REJI, F., SANGHVI, L., POTDAR, R., & SOLANKI, S. (2024). Depersonalization-Derealization Disorder: Etiological Mechanism, Diagnosis and Management. *Discoveries, 12*(2), e190. https://doi.org/10.15190/d.2024.9

WINNING, J. (2023). The use of an object: exploring physician burnout through object relations theory. *Medical Humanities; 49*(3), 340-346. https://doi.org/10.1136/medhum-2019-011752

Mgr. Filip Bambúch, PhD.
Katedra sociálnej práce
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
filip.bambuch@umb.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.34-43

Behavioral and Ecological Approaches to Self-Care

Behaviorálne a ekologické prístupy k starostlivosti o seba

Veronika Bérešová, Soňa Lovašová

Abstract

The paper focuses on the analysis of self-care from the perspective of behavioral and ecological theory, linking theoretical foundations with findings from a recent survey conducted among university students. The starting point is the understanding of self-care as a dynamic process that includes conscious individual behavior aimed at maintaining physical, psychological, and academic well-being. The behavioral approach explains self-care as a set of learned habits shaped by stimuli and consequences within the social environment. The ecological theory highlights the importance of interactions between the individual and various environmental levels that influence both the opportunities and barriers to practicing self-care. The research part of the paper is based on a questionnaire survey among social work students and students of related fields. The aim was to identify differences in physical, psychological, and academic self-care with respect to the respondents' gender.manner.

Keywords: Self-care. Behavioral theory. Ecological theory.

1 Charakteristika starostlivosti o seba a jej jednotlivých druhov

Od počiatku ľudstva sa ľudia snažili chrániť svoj život a zdravie a rozvíjali stratégie, ako čeliť chorobám a iným zdravotným ťažkostiam (McCormack, 2003). V priebehu času vzniklo množstvo, často nepresných, definícií starostlivosti o seba, čo viedlo k rôznym opisom naprieč disciplínami. Koncept starostlivosti o seba sa spája so širšími pojmami autonómie, zodpovednosti a sebasmerovania (Wilkinson a kol., 2009). Preto je potrebná hlbšia analýza súčasných poznatkov o tomto koncepte.

McCormack (2003) zdôrazňuje, že starostlivosť o seba nie je novou myšlienkou. Skôr naopak, jej uplatňovanie bolo prítomné v komunitách ešte pred vznikom formálneho systému zdravotnej starostlivosti a v niektorých prípadoch sa ľudia spoliehali výlučne na ňu z dôvodu nedostupnosti zdravotnej starostlivosti (Narasimhan a kol. 2019). Pôvod konceptu starostlivosti o seba sa spájal s rôznymi spoločenskými hnutiami, vrátane ženského hnutia a hnutia za zdravý životný štýl. Tieto smery vytvorili spoločenský kontext, v ktorom

sa koncept začal rozvíjať. Navyše, intervencie zamerané na starostlivosť o seba vzbudili záujem aj v súvislosti so zvyšujúcim sa dôrazom na schopnosť starších ľudí zvládať chronické ochorenia (Narasimhan a kol., 2019). Starostlivosť o seba by mala byť podporným nástrojom, ktorý by bol súčasťou osobnostnej výbavy profesionálov, a to nie len v oblasti pomáhajúcich profesií. S jej vykonávaním sú spojené benefity, ako je zlepšenie kompetencií v osobnej, profesionálnej, či sociálnej oblasti. Pre jednotlivca predstavuje prínos, pretože podporuje jeho psychickú reziliencíu, posilňuje duševnú pohodu a zvyšuje pocit uspokojenia z pracovnej činnosti. (Lichner, Halachová, 2017)

Podľa Poklembovej (2020, s. 17) *„je aktívnym konaním jednotlivca s cieľom podpory, udržania a zlepšenia fyzickej a duševnej pohody. Zahŕňa teda cielenú aktivitu človeka, vykonávanú z jeho vlastnej iniciatívy v prospech seba samého, čím v sebe jednoznačne nesie vysoko individuálny a individualizovaný charakter.“*

1.1 Zložky starostlivosti o seba

Starostlivosť o seba predstavuje vedomý a aktívny proces udržiavania zdravia, pohody a rovnováhy vo všetkých oblastiach života jednotlivca. Zahŕňa rôzne dimenzie, pričom každá z týchto oblastí zohráva špecifickú úlohu pri podpore duševného aj telesného zdravia a ich udržiavanie je kľúčové pre prevenciu stresu, vyhorenia a psychických ťažkostí.

Fyzická starostlivosť o seba zahŕňa správanie uspokojujúce fyziologické potreby, ako prístup k čistému vzduchu, hydratácia, zdravotná starostlivosť a prevencia zranení (Torres et al. 2021; Butler et al. 2019). Patria sem aj spánok, pohyb a vyvážená strava, ktoré pozitívne vplývajú na duševné zdravie (Mandolesi et al. 2018). Psychologická starostlivosť o seba sa zameriava na porozumenie vnútorným procesom a stabilitu psychického prostredia. Pomáha predchádzať stresu, vyčerpaniu a vyhoreniu prostredníctvom kognitívne prospešných aktivít, ako je čítanie či hudba (Mcgarrigle, Walsh 2011; Barnett et al. 2007). Spirituálna starostlivosť o seba súvisí s hľadaním zmyslu života a rozvojom duchovných hodnôt, náboženských aj nenáboženských. Podporuje pozitívny vzťah k sebe a druhým, pričom prispieva k zvládaniu stresu a znižovaniu depresie a úzkosti (Butler 2019, Yadav et al. 2017, Debnam et al. 2018). Vzťahová starostlivosť o seba znamená budovanie a udržiavanie sociálnych väzieb s blízkymi, čo poskytuje oporu v náročných časoch. Zahrňuje osobné aj online interakcie a prosociálne správanie (Rodriguez, Cantero 2020; Woodward et al. 2024). Emocionálna starostlivosť o seba sa zameriava na podporu pozitívneho citového prežívania a zvládanie negatívnych emócií. Zahŕňa otvorené vyjadrenie emócií, aktívne počúvanie, reguláciu stresu a návykového správania (Schuman et al. 2020).

1.2 Behaviorálny prístup k starostlivosti o seba

Behaviorálna teória poskytuje účinný rámec na pochopenie a podporu starostlivosti o seba, najmä u študentov pomáhajúcich profesií, ako je sociálna práca. Vychádza z predpokladu, že správanie jednotlivca je formované prostredím a opakovanými skúsenosťami, ktoré vedú k vytváraniu návykov. Z pohľadu behaviorizmu sa starostlivosť o seba nevníma ako vnútorný stav, ale ako súbor konkrétnych činností a reakcií, ktoré sú podmienené vonkajšími stimulmi a posilňovaním. (Mydlíková, 2019)

Behaviorálny prístup k starostlivosti o seba kladie dôraz na učenie prostredníctvom posilňovania – ak je želané správanie (napr. zvládanie stresu, psychohygiena) pozitívne posilnené odmenou, uznaním alebo spätnou väzbou, zvyšuje sa pravdepodobnosť, že sa dané správanie upevní a stane sa súčasťou každodennej praxe. (Akdeniz et al., 2016) Tieto princípy možno efektívne využiť pri navrhovaní self-care programov, ktoré nielen rozvíjajú zručnosti, ale aj podporujú systematické osvojovanie si zdravých návykov.

Pozitívne posilňovanie zohráva kľúčovú úlohu – napríklad formou uznania za zvládnutie záťažových situácií, spätnej väzby pri praktických cvičeniach, alebo symbolických odmien za dodržiavanie sebaregulačných techník. Tokenové systémy, ako uvádzajú Le Qi, Gao a Liang (2021), možno uplatniť aj vo vysokoškolskom prostredí, kde žetóny alebo body predstavujú hodnotenie pozitívneho autoregulačného správania – napríklad vedenie reflexívneho denníka či pravidelné cvičenie psychohygieny.

Behaviorálne nástroje, ako plánované odmeny, systematická spätná väzba, sebaposilňovanie alebo mechanizmy vyhasínania (pri negatívnom správaní) môžu podporiť vytváranie efektívnych self-care stratégií. (Kadau, 2022) Behaviorálny prístup umožňuje štruktúrované intervencie, ktoré cielene rozvíjajú kľúčové kompetencie, ako zvládanie stresu, sebareflexia, empatia, či odolnosť – teda základné prvky zdravého profesionálneho fungovania v pomáhajúcich profesiách. (Burhanuddin et al., 2021)

Mydlíková (2019) upozorňuje na štyri behaviorálne princípy, ktoré sú aplikovateľné pri podpore starostlivosti o seba:

a) starostlivosť o seba je naučené správanie, preto je možné ju systematicky rozvíjať,
b) maladaptívne stratégie (napr. vyhýbanie sa stresu) môžu byť nahradené adaptívnymi pomocou učenia,
c) nevhodné správanie možno zmeniť alebo ho "odnaučiť" pomocou konkrétnych techník, ktoré vedú k uvedomeniu si vlastných potrieb,
d) príčiny a udržiavacie faktory správania sa môžu líšiť, preto je potrebné presne definovať prekážky a ciele zmeny.

Tieto princípy vytvárajú pevný základ pre rozvoj behaviorálne orientovaných programov, ktoré vedú k zvyšovaniu kompetencií študentov v oblasti self-care. Behaviorálny prístup k starostlivosti o seba tak ponúka praktický,

dôkazmi podložený rámec, ktorý prepája učenie, návyky a posilňovanie žiaducich foriem správania. (Muktar, 2019; Mytra et al., 2022; Suardipa et al., 2021)

Vysokoškolské prostredie môže aktívne podporovať tieto prístupy pomocou nástrojov, ktoré umožňujú študentom sledovať svoj pokrok, motivovať sa a pravidelne reflektovať svoj osobný a profesionálny rozvoj v oblasti starostlivosti o seba. (Abidin, 2022; Murniyati & Suyadi, 2021)

1.3 Ekologický a ekosociálny prístup k starostlivosti o seba

Ekologický prístup k starostlivosti o seba vychádza z pohľadu na jednotlivca ako súčasť dynamického systému, ktorý je v neustálom vzťahu so svojím prostredím (Šlosár, Lichner a kol., 2017). Zdôrazňuje rovnováhu medzi osobnými potrebami a vonkajšími podmienkami a ukazuje, že pohodu jednotlivca ovplyvňujú rôzne prepojené úrovne – od zdravia, cez vzťahy a pracovné prostredie, až po kultúrne a sociálne faktory (Greene, Dubus, 2017). Udržateľná starostlivosť o seba by preto mala zohľadňovať špecifiká prostredia, kultúrne hodnoty a osobné zdroje jednotlivca (Newell, 2014). Rovnováha medzi prácou a súkromím je nevyhnutná, keďže ich narušenie môže viesť k vyčerpaniu a zníženiu profesijnej výkonnosti. V rámci prípravy študentov sociálnej práce je self-care nevyhnutnou súčasťou odbornej prípravy – pomáha zvládať stres, rozvíjať sebareflexiu a budovať odolnosť (Payne, 2014; Walsh, 2015). Ekologická perspektíva zároveň rozširuje chápanie profesijnej identity o schopnosť starať sa o vlastnú pohodu, reflektovať svoje prežívanie a rozvíjať zdravé vzťahy. Umožňuje tiež identifikovať faktory stresu, osobných kapacít a požiadaviek prostredia a cielene na ne reagovať (Levická a kol., 2012). Ekosociálny prístup ide ešte ďalej – integruje jednotlivca do širšieho rámca sociálnych, kultúrnych, ekonomických a environmentálnych štruktúr (Wendt, 2021). Vníma študenta ako súčasť prostredia, ktoré formuje jeho identitu, hodnoty a odolnosť, pričom škola sa stáva priestorom pre rozvoj kompetencií, vzťahov aj sebareflexie (Mattaini, 2008). Tento model podporuje osobný rast a zvládanie záťaže prostredníctvom nástrojov, ako empatia, reflexia či skupinová podpora (Gitterman, Germain, 2011). V ďalšej časti príspevku prezentujeme výsledky nášho predvýskumu zameraného na porovnanie jednotlivých druhov starostlivosti o seba podľa pohlavia, realizovaného pomocou dotazníka SCcs (Lovašová, 2024).

2 Metodika výskumu

Pre výskum starostlivosti o seba bol použitý dotazník SCcs ktorého autorkou je Lovašová (2024). Dotazník obsahuje 42 položiek, rozdelených do troch hlavných oblastí. Fyzická oblasť zisťuje návyky v oblasti spánku, výživy, pitného režimu, hygieny, fyzickej aktivity a preventívnej starostlivosti

o zdravie. Psychologická oblasť je zameraná na medziľudské vzťahy, zvládanie stresu, sebareflexiu, emocionálne prežívanie, motiváciu a voľnočasové aktivity. Akademická oblasť sa týka pracovných a študijných návykov, plánovania úloh, systému učenia a schopnosti respondenti z rôznych študijných odborov, konkrétne sociálna práca, psychológia a učiteľské študijné programy.

2.1 Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo identifikovať, aké sú rozdiely vo fyzickej, psychologickej a akademickej starostlivosti o seba vzhľadom k pohlaviu respondentov.

2.2 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 202 respondentov, ktorí sú študentmi Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Do výberu boli zahrnutí študenti viacerých študijných odborov, konkrétne sociálnej práce, psychológie a učiteľstva s rôznym zameraním. Vzorka bola vytvorená príležitostným výberom. Dotazníky boli distribuované osobne počas výučby, čo umožnilo osloviť širšie spektrum študentov a zároveň zabezpečilo vysokú návratnosť dotazníkov.

2.3 Výskumné otázky

VO1: Aký je rozdiel vo fyzickej starostlivosti o seba vzhľadom k pohlaviu respondentov?
VO2: Aký je rozdiel v psychologickej starostlivosti o seba vzhľadom k pohlaviu respondentov?
VO3: Aký je rozdiel v akademickej starostlivosti o seba vzhľadom k pohlaviu respondentov?

2.4 Výsledky výskumu

Tab. 1: Fyzická starostlivosť o seba

Pohlavie	Priemer	Medián	Štandardná odchýlka
ženy	41,22727	41,5	5,811766
muži	40,66667	39,5	5,631176

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky ukázali, že ženy dosiahli v oblasti fyzickej starostlivosti o seba priemernú hodnotu 41,23, pričom medián bol 41,5. To znamená, že polovica žien dosiahla výsledok nižší alebo rovný 41,5 a druhá polovica dosiahla vyšší výsledok. Hodnota štandardnej odchýlky 5,81 poukazuje na mierne rozptýlenie výsledkov okolo priemeru – väčšina odpovedí sa teda pohybovala v rozpätí približne 6 nad alebo pod priemerom. Muži dosiahli priemernú hodnotu 40,67 a medián 39,5, čo naznačuje, že polovica mužov dosahovala výsledky nižšie ako 39,5 a polovica vyššie. Štandardná odchýlka 5,63 je porovnateľná so ženami. Môžeme konštatovať, že ženy v priemere vykazovali mierne vyššiu úroveň fyzickej starostlivosti o seba ako muži. Rozdiel medzi skupinami je však relatívne malý, čo znamená, že v populácii respondentov je starostlivosť o seba v tejto oblasti pomerne vyrovnaná medzi pohlaviami.

Tab. 2: Psychologická starostlivosť o seba

Pohlavie	Priemer	Medián	Štandardná odchýlka
ženy	100,74	102	15,76
muži	97,83	100	11,68

Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná hodnota psychologickej starostlivosti o seba bola u žien 100,74, pričom medián dosiahol 102. To znamená, že väčšina žien dosahovala hodnoty blízke alebo mierne vyššie ako 100 bodov. Štandardná odchýlka 15,76 poukazuje na pomerne široké rozpätie odpovedí, teda niektoré respondentky mali výrazne nižšie alebo naopak vyššie skóre. U mužov bola priemerná hodnota mierne nižšia – 97,83 bodu – a medián bol 100. Rozptyl odpovedí bol u mužov menší (štandardná odchýlka 11,68), čo naznačuje, že ich odpovede boli koncentrovanejšie okolo priemeru. Porovnanie ukazuje, že ženy dosiahli o niečo vyššiu priemernú hodnotu psychologickej starostlivosti o seba. Muži však vykazovali menšiu variabilitu odpovedí.

Tab. 3: Akademická starostlivosť o seba

Pohlavie	Priemer	Medián	Štandardná odchýlka
ženy	48,06	50	9,05
muži	47,58	48	9,15

Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná hodnota akademickej starostlivosti o seba bola u žien 48,06 bodu, pričom medián dosiahol 50. Hodnota štandardnej odchýlky bola 9,05. U mužov bol priemer 47,58, medián 48**,** čo naznačuje mierne nižšiu úroveň akademickej starostlivosti v porovnaní so ženami. Štandardná odchýlka 9,15. Tieto výsledky ukazujú, že ženy v priemere venovali o niečo viac pozornosti akademickej starostlivosti o seba, rozdiel je však veľmi malý, a preto je potrebné ďalšie štatistické testovanie, aby sa zistilo, či je rozdiel štatisticky významný.

V rámci analýzy sme sledovali tri oblasti starostlivosti o seba – fyzickú, psychologickú a akademickú – a porovnávali sme ich podľa pohlavia respondentov. Vo všetkých troch oblastiach dosiahli ženy mierne vyššie priemerné hodnoty ako muži. Najvýraznejší rozdiel sa prejavil v psychologickej starostlivosti o seba, kde ženy uvádzali vyššie skóre, ale aj väčší rozptyl. V akademickej aj fyzickej starostlivosti boli rozdiely menšie. Celkové výsledky naznačujú, že starostlivosť o seba je v skúmanej vzorke pomerne vyrovnaná medzi pohlaviami, no ženy majú tendenciu venovať tejto oblasti o niečo viac pozornosti.

Záver

Príspevok poukazuje na význam behaviorálneho, ekologického a ekosociálneho prístupu k starostlivosti o seba. Behaviorálny prístup zdôrazňuje význam učenia a posilňovania pozitívnych návykov, pričom ekologický a ekosociálny prístup rozširujú pohľad na starostlivosť o seba o širší kontext prostredia, kultúry a sociálnych vzťahov, pričom podčiarkujú dôležitosť rovnováhy medzi individuálnymi potrebami a vonkajšími podmienkami. Výsledky dotazníkového zisťovania ukázali, že ženy dosiahli vo všetkých troch sledovaných oblastiach – fyzickej, psychologickej a akademickej – mierne vyššie priemerné hodnoty ako muži. Zistenia podporujú potrebu systematickej podpory starostlivosti o seba už počas vysokoškolského štúdia, a to najmä prostredníctvom programov, ktoré kombinujú behaviorálne techniky a ekologické prístupy. Takéto programy môžu napomôcť nielen k zlepšeniu zdravia a pohody študentov, ale aj k rozvoju ich profesijných kompetencií.

Bibliografia

ABIDIN, A. M. Penerapan Teori Belajar Behaviorisme dalam Pembelajaran (Studi Pada Anak). *An Nisa'*, 2022, roč. 15, č. 1, s. 1-8. Dostupné na: https://doi.org/10.30863/an.v15i1.3315

AKDENIZ, C., BACANLI, H., BRYSEN, E. a kol. Behaviorist Approach. In: *Learning and Teaching: Theories, Approaches and Models*. 2016, s. 19-30.

BARNETT, J. E., BAKER, E. K., ELMAN, N. S., SCHOENER, G. R. In pursuit of wellness: The self-care imperative. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2007, roč. 38, č. 6, s. 603-612. https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.6.603

BURHANUDDIN, N. A. N., AHMAD, N. A., SAID, R. R., ASIMIRAN, S. Learning Theories: Views from Behaviourism Theory and Constructivism Theory. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2021, roč. 10, č. 1, s. 85-98. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/8590

BUTLER, L. D., CARELLO, J., MAGUIN, E. Trauma, stress, and self-care in clinical training: Predictors of burnout, decline in health status, secondary traumatic stress symptoms, and compassion satisfaction. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2017, roč. 9, č. 4, s. 416-424. https://doi.org/10.1037/tra0000187

BUTLER, L. D., MERCER, K. A., MCCLAIN-MEEDER, K., HORNE, D. M., DUDLEY, M. Six domains of self-care: Attending to the whole person. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2019, roč. 29, č. 1, s. 107-124. https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1482483

CORRAL, V., CASO, J., FRÍAS, M. (eds.). *Psicología del cambio climático. Mitigación y adaptación conductual ante el calentamiento global*. Mexico: Pearson, 2017.

DEBNAM, K. J., MILAM, A. J., MULLEN, M. M., LACEY, K., BRADSHAW, C. P. The moderating role of spirituality in the association between stress and substance use among adolescents: Differences by gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 2018, roč. 47, č. 4, s. 818-828. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0687-3

GERMAIN, C. B., GITTERMAN, A. *Ecological Perspective*. [online]. 2011. [cit. 20. 6. 2025]. Dostupné na: http://www.uncp.edu/home/marson/348_ecological.html

GREENE, R. R., DUBUS, N. *Resilience in Action: An Information and Practice Guide*. Washington, DC: NASW Press, 2017.

LEVICKÁ, J., LEVICKÁ, K., HANZALÍKOVÁ, V., BÁNOVČÍNOVÁ, A. *Ekosociálne prístupy v sociálnej práci*. Trnava: Oliva, 2012. 238 s. ISBN 978-80-89332-14-4.

LICHNER, V., HALACHOVÁ, M., LOVAŠ, L. The concept of self-care, work engagement, and burnout syndrome among Slovak social workers. *Czech and Slovak Social Work*, 2018, roč. 18, č. 4, s. 62-75. Dostupné na: https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2018-4.pdf#page=62

LOVAŠOVÁ, S. *Starostlivosť o seba (nielen) pre pomáhajúce profesie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2024. 80 s. ISBN 978-80-574-0308-1.

MANDOLESI, L., POLVERINO, A., MONTUORI, S. et al. Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: Biological and

psychological benefits. *Frontiers in Psychology*, 2018, roč. 9, s. 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00509

MATTAINI, M. A. Ecosystems theory. In: THYER, B. A., SOWERS, K. M., DULMUS, C. M. (eds.). *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare, Human Behavior in the Social Environment*. Hoboken: Wiley, 2008, zv. 2, s. 355-377.

MCGARRIGLE, T., WALSH, C. A. Mindfulness, Self-Care, and Wellness in Social Work: Effects of Contemplative Training. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 2011, roč. 30, č. 3, s. 212-233. https://doi.org/10.1080/15426432.2011.587384

MCCORMACK, D. An examination of the self-care concept uncovers a new direction for healthcare reform. *Nursing Leadership*, 2003, roč. 16, č. 4, s. 48-62. https://doi.org/10.12927/cjnl.2003.16342

MYDLÍKOVÁ, E. *Rodina a kognitívno-behaviorálny prístup*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2019. ISBN 978-80-568-0374-5.

NADIFA, M., LATIF, M. B. R. A., SOBR, A. Y., UBAIDILLAH, A. F. The importance of the spiritual dimension in improving the mental well-being of college students. *Studies in Learning and Teaching*, 2024, roč. 5, č. 2, s. 370-381. https://doi.org/10.46627/silet.v5i2.382

NARASIMHAN, M., ALLOTEY, P., HARDON, A. Self care interventions to advance health and wellbeing: a conceptual framework to inform normative guidance. *The BMJ*, 2019, roč. 365, l688. https://doi.org/10.1136/bmj.l688

NEWELL, J. M., NELSON-GARDELL, D. A competency-based approach to teaching professional self-care: an ethical consideration for social work educators. *Journal of Social Work Education*, 2014, roč. 50, č. 3, s. 427-439. https://doi.org/10.1080/10437797.2014.917928

PAYNE, M. *Modern Social Work Theory*. 4. vyd. Chicago: Lyceum Press, 2014. ISBN 978-1-935871-06-4.

POKLEMBOVÁ, Z., MILLER, J. J. *Starostlivosť o seba pre študentov a študentky sociálnej práce*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2020. 102 s. ISBN 978-80-555-2553-2.

QI, L., GAO, T., LIANG, X. The Application of Behavior Theory in Classroom Instructional Reform. In: *Proceedings of the 6th Annual International Conference on Social Science and Contemporary Humanity Development (SSCHD 2020)*. Atlantis Press, 2021, s. 446-451. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210121.093

RICHARD, A. A., SHEA, K. Delineation of self-care and associated concepts. *Journal of Nursing Scholarship*, 2011, roč. 43, č. 3, s. 255-264. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2011.01404.x

ŠLOSÁR, D., LICHNER, V. a kol. *Teórie sociálnej práce a vybrané klientske skupiny*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2017. 272 s. ISBN 978-80-8152-542-6.

TORRES, N., CORRAL, V., CORRAL, N., ROJAS, M. Diseño y validación de la "Escala de conductas de autocuidado". *Psicología Conductual*, 2021, roč. 29, č. 3, s. 721-741. https://doi.org/10.51668/bp.8321312s

WALSH, F. A family resilience framework. In: CORCORAN, K., ROBERTS, A. R. (eds.). *Social Workers' Desk Reference*. 3. vyd. New York: Oxford University Press, 2015, s. 427-433.

WENDT, W. R. *Ecology of Common Care: The Ecosocial Approach as a Theory of Social Work and Human Service*. Cham: Springer, 2021. ISBN 978-3-030-65698-0. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65699-7

WILKINSON, A., WHITEHEAD, L. Evolution of the concept of self-care and implications for nurses: a literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 2009, roč. 46, č. 8, s. 1143-1147. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.12.011

WOODWARD, M. J., CLAPP, J. D., COTNEY, S. E., BECK, J. G. Interacting with a friend after a trauma film reduces anxiety and intrusive memories. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2024, roč. 16, č. 5, s. 759-767. https://doi.org/10.1037/tra0001381

YADAV, R., KHANNA, A., SINGH, D. Exploration of relationship between stress and spirituality characteristics of male and female engineering students: A comprehensive study. *Journal of Religion and Health*, 2017, roč. 56, č. 2, s. 388-399. https://doi.org/10.1007/s10943-015-0174-7

Mgr. Veronika Bérešová
Katedra sociálnej práce
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta
Moyzesova 9, 040 01 Košice
veronika.beresova@student.upjs.sk

Doc. Mgr. Soňa Lovašová, PhD., univerzitná profesorka
Katedra sociálnej práce
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta
Moyzesova 9, 040 01 Košice
sona.lovasova@upjs.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.44-51

Development of Life Skills within Pastoral Supervision

Rozvoj životných zručností v rámci pastorálnej supervízie

Miroslav Oláh

Abstract

Pastoral supervision represents an important supportive tool for both the professional and personal development of those working in helping professions, offering a suitable space for the enhancement of life-management skills. Within the helping vocation, questions often arise concerning professional identity, the balance between work and private life, coping with crises, and the preservation and strengthening of personal resources. Supervision can reveal hidden motives of the helping role, such as the need for significance, the search for psychological growth, the desire for autonomy, overcoming loneliness, or the experience of control. Excessive involvement, an idealistic "world-saving" attitude, or a sense of omnipotence, however, may lead to the development of the helper syndrome, which poses a serious risk to both personal well-being and professional effectiveness. Signs of this syndrome include difficulties in setting boundaries, workaholism, accumulation of unmet needs, rigidity, and frequent relational problems. Pastoral supervision therefore plays a crucial role in fostering awareness, self-reflection, and life-management skills, all of which contribute to a healthier and more balanced practice of the helping profession.

Keywords: Pastoral supervision. Helping professions. Life skills. Work–life balance.

Čo je to pastoračná supervízia?

Aby sme pochopili, čo je to pastoračná supervízia, musíme najprv pochopiť, čo znamená slovo supervízia ako také. Supervízia je prevedená z anglického jazyka a znamená "dozor". Mnoho supervízorov, najmä v psychoterapii, v tom vidí problematický a rušivý element. Niekedy sa mu radšej vyhnú. Ale ak na slovo pozrieme inak a rozoberieme ho, super-vision znamená "vidieť z hora", čo umožňuje vidieť situáciu z rôznych uhlov pohľadu. V hebrejčine túto úlohu nazývame hadracha – הכרדה cestná jazda. V tomto slove je proces, jazda vedenie. Cesta (alebo chôdza), na ktorej sa supervízor a supervidovaný spoločne zúčastňujú, kráčajú po ceste.

Pastoračná supervízia je vtedy, ak supervidovaný ako prvý vnesie do rozhovoru Boha a od toho bodu sústreďujeme pozornosť na teologické/ duchovné reflektovanie. Veľmi dôležité je to *ako prvý*, natoľko supervidovaný

sa v minulosti mohol stretnúť s nejakou desivou formou bigotnosti. V opačnom prípade môžeme narobiť viac škody ako úžitku zo supervízného stretnutia. *"Pri supervízií zvyčajne pracujem v štyroch dimenziách: "ja a môj nadriadený", "ja a moji kolegovia", ja a môj klient" a "ja a moja profesia",* pri pastoračnej supervízii musíme počítať s objavením sa piatej dimenzie, duchovného rozmeru *"ja a Celok".*[1] Táto formulácia vychádza z citátu od Henninga Luthera, on totiž hovoril, že *"skutočným bodom spojenia teológie s ľudským životom je, keď ľudia žiadajú o Celok a spájajú sa s týmto Celkom a interpretujú svoje miesto vo svete z tohto pohľadu".*[2] Helmut Weiss, skúsený pastorálny pracovník, zase hovorí o pastoračnej supervízii nasledovne: *"Kým istota existencie je o materiálnych statkoch, hľadanie určitosti v rámci pastorálnej supervízie je o hľadaní príčin ľudskej existencie medzi pracovníkmi cirkvi. Čo nie je len o jednotlivcovi, ale o komunite a inštitúcii, kde žijem a kde pracujem. Je nielen potrebné, ale aj dôležité, aby každý jednotlivec mal význam, nezastupiteľný vplyv a úlohu na svojom pracovisku, v komunite a súkromnom živote".*[3] Podľa Weissa určitosť vytvára spoločenstvo medzi ľuďmi:

- Kam patrím?
- S kým môžem zdieľať svoj život?
- Kto ma ponesie, keď spadnem?
- S kým sa môžem podeliť o svoje starosti alebo radosti?

Zatiaľ čo psychologická otázka znie:

- Aký som človek?

Kým teologická otázka znie:

- Kto som ja?

Som teda na svete len náhodou, som tu svojvoľný a náhodný, alebo má môj život hlbší zmysel v prítomnosti či po smrti? – Potrebujem seba ako človeka, spôsob, akým žijem a kde žijem, alebo by bolo lepšie, keby som ani neexistoval? – Ako žijem? – Čomu by som mal prispôsobiť svoj život? – Aké formy správania a konania vedú k zmysluplnému životu?

---

[1] Koncept extradimenzie v supervízii predstavili MÁTÉ JOÓB, teológ-pastor, akreditovaný supervízor a BALÁZS SIBA, profesor na Katedre náboženskej výchovy a pastoračnej psychológie na Univerzite Reformovanej cirkvi Károliho Gáspára v Maďarsku. Mitől pasztorális a szupervízió? (Preložené do slovenčiny: Čo robí zo supervízného stretnutia pastoračným?) Porov. časopis Embertárs 2015/2, s. 171. Dostupné na: https://sibabalazs.com/wp-content/uploads/2017/12/06_Joob_Siba_Embertars_2015_02.pdf

[2] Porov. LUTHER, H. Frech achtet die Liebe das Kleine: Biblische Texte in Szene setzen. Spätmoderne Predigten, Radius-Verlag, 2008.

[3] Porov. WEISS, H. Seelsorge - Supervision – Pastoralpsychologie. Neukirchener Theologie, Neukirchen-Vluyn, 2011.

Popri týchto mnohých otázkach pracujeme aj s tichom,[4] plačom,[5] a hriechom.[6] Aj v pastoračnej supervízii pracujeme po línii amerického psychológa Carla Rogersa. Otec humanistickej psychológie, zaradil medzi svoje zásady bezpodmienečné prijatie spolu s empatiou a autentickosťou. C. Rogers hovorí: *"Klient si uvedomuje, že čím hlbšie preniká do vlastnej osobnosti, tým menej sa musí báť toho, čo tam nájde. Nájde tam pravé ja, ktoré nechce nikoho odmeňovať ani trestať. Ja, ktoré je oslobodené od nenávisti a dokonale socializované."*[7] Ide skôr o univerzálny princíp, ktorý sa už používa v pomáhajúcich profesiách a vzdelávaní. Okrem toho by sa to dalo považovať aj za základ medziľudských vzťahov. Veď byť k sebe úprimný, prijať toho druhého, pochopiť jeho pocity, bolesti, radosti, podporovať ho, byť duchovne po jeho boku, to sú princípy bratskej lásky.

Supervízori môžu poskytnúť pomoc tým, že prevezmú teoretické poznatky a metodologické prvky z pastoračnej psychológie,[8] teologicky ich zhodnotia a začlenenia do práce pastorácie (samozrejme pri dôslednom dodržiavaní hraníc kompetencií).[9] Teda, z praxe vyberieme teóriu, spracovávame to, reinterpretujeme a aplikujeme späť do praxe.

PRAX - TEÓRIA - PRAX - TEÓRIA - PRAX - TEÓRIA

Pastoračný supervízor neporadí, neodporúča. Pracuje s citmi, do centra svojho pracovného vzťahu stavia človeka. A veľmi dôležitá je tzv. terénna kompetencia[10] (Pán ma povolal, Prehovorilo ku mne slovo Božie, Darmo

---

[4] Porov. KITTELBERGER Frank, Die Schätze des Alters heben: Wie das Älterwerden die Hospizbewegung verändert. Kohlhalmmer, 2016. (Frank Kittelberger, nemecký evanjelický kňaz na jednej konferencii, organizovanej pre pastoračných psychológov v Nemecku, povedal jednu veľmi dôležitú vetu: *"V tichosti vždy sa niečo deje!"*.)

[5] Ježiš v Biblii tiež plakal v niekoľkých dôležitých momentoch, ktoré ukazujú jeho ľudskosť a empatiu. Tu sú niektoré z najznámejších prípadov: 1. Pohreb Lazára: Jedným z najznámejších miest, kde Ježiš plače, je pri smrti Lazára, jeho priateľa. V Jánovom evanjeliu 11:35 sa píše: „Ježiš zaplakal." Tento krátky verš ukazuje jeho hlboké city a súcit so smútiacou rodinou. 2. Plač nad Jeruzalemom: V Lukášovom evanjeliu 19:41 sa hovorí, že keď Ježiš prišiel k Jeruzalemu a videl mesto, „plakal nad ním". Tento plač symbolizuje jeho žiaľ nad duchovným stavom mesta a jeho obyvateľov, ktorí ho odmietli. 3. Getsemanska záhrada: Pred svojím ukrižovaním, v Getsemanskej záhrade, Ježiš prežíval veľké emocionálne utrpenie. Hoci v tomto prípade sa nehovorí priamo o plači, jeho intenzívne prežívanie a strach pred blížiacim sa utrpením sú veľmi silne vyjadrené: „Moja duša je veľmi smutná, až na smrť" (Marek 14:34).

[6] Hriech v Biblii predstavuje neuposlúchnutie Božej vôle a porušenie Božích prikázaní. Je to oddelenie človeka od Boha, ktoré začalo v knihe Genezis s pádom prvých ľudí (Adam a Eva) po ich vzbure v záhrade Eden. Hriech má v Biblii hlboký teologický význam, ktorý ovplyvňuje ľudskú prirodzenosť, vzťah s Bohom a potrebu spásy.

[7] Porov. ROGERS, C. R. On Becoming a Person. Litlle, Brown, 2004.

[8] HÉZSER, G. A pásztori pszichológia. Kálvin János kiadó, 1995.

[9] Porov. RUČKOVÁ, G. a kol. Supervízia pre prax, 2021.

[10] ONDRUŠKOVÁ, H., KULIFAJ, P. Štandardy terénnej sociálnej práce a terénnej práce v sociálnom vylúčení (aktualizované znenie z roku 2023). Implementačná agentúra Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, 2023.

prosím Pána a pod.). A okrem toho náboženská gramotnosť je kľúčom ku globálnemu občianstvu 21. storočia.

Cieľom je predchádzať problémom únave, vyhorenia od nevedomosti alebo opačne, odkedy poznáme príbeh Fausta a jeho túžby po vševedúcnosti.[11] Predchádzame ľahostajnosti, dokonca impulzívnemu stavu pracovníka v pomáhajúcej profesii. Pomôžeme profesionálnemu životu.[12] V rámci pastoračnej supervízie stretnutie posilnia aj osobné vlastnosti, ktorých nevyhnutnou súčasťou je aj pastorálna psychológia.

Používanie Biblie aj pri supervíznom stretnutí vo významnej časti nie je cieľom, ale prostriedkom.[13] A je veľmi dôležité zvýrazniť dôsledné dodržiavanie hraníc kompetencií, že pastoračný supervízor nie je terapeut, ale Božie slovo, má terapeutické účinok u človeka.

Osobitnú pozornosť venujeme v pastoračnej supervízii na sebauvedomenie – sebapoznanie, poznať sám seba. Helmut Weissovú teologickú otázku: Kto som Ja? Otázka „Kto som ja?“ v biblickom kontexte môže mať niekoľko významov a interpretácií. Môže sa týkať identifikácie jednotlivca v Božích očiach, osobného volania, alebo aj širších tém, ako sú identita a poslanie. Súhlas s tým, čo povedal biskup Milan Lach v knihe Choďte do celého sveta, „A ak človek nájde sám seba, je už len krôčik od toho, aby našiel aj Boha”.[14]

V otázke „Kto som ja?“ nám Biblia ponúka pohľad na našu hodnotu, identitu a poslanie v Božích očiach. „Aby sa človek stal duchovným liečiteľom, musí čeliť svojej pravej tvári. Pretože Boh miluje to skutočné v nás, nie to ideálne: taký, aký som.”[15] Odpovede na túto otázku sú rôzne a môžu sa líšiť v závislosti od osobného prežívania viery, duchovného rastu a vzťahu k Bohu. Biblické texty nás povzbudzujú, aby sme hľadali svoju identitu v Bohu a v Jeho láske a milosti. V biblii je mnoho tzv. voľných miest, kde supervidovaný má možnosť do toho vložiť a predstaviť si sám seba v tej roli. Na to je vhodná psycho- a bibliodráma.[16] Psycho- a bibliodráma sú kreatívne metódy, ktoré kombinujú psychologické prvky a duchovné zážitky. Bibliodráma umožňuje účastníkom preskúmať biblické príbehy a hľadať ich osobné a duchovné spojenie, zatiaľ čo psychodráma sa zameriava na spracovanie emocionálnych problémov prostredníctvom hrania rolí. Obe metódy podporujú hlbokú osobnú reflexiu a rast.

---

[11] Porov. JOHAN WOLFGANG VON GOETHE, Faust I. 1808.
[12] Porov. TOMKA, M. Supervízia v praktickej výučbe. 2021.
[13] Porov. NAGY, K. Z. A hit ábécéje. A biblikus világkép vizuális reprezentációi a 16-18. századi Európában - az ábécés könyvek példája. Egyháztörténeti szemle, 2009, roč. 10, č. 2. https://doi.org/10.54231/ETSZEMLE.10.2009.2
[14] AUTORSKÝ KOLEKTÍV. Choďte do celého sveta. Bratislava: Postoj Media, s. r. o., 2018.
[15] Porov. EMESZ, L. A lelkigondozó sebzett gyógyító. 2024. https://reformatus.hu/egyhazunk/hirek/a-lelkigondozo-sebzett-gyogyito/
[16] MORENO, L. J. Psychodrama und Soziometrie: Essentielle Schriften (EHP - Edition Humanistische Psychologie). EHP Edition Humanistische Psychologie, 2001.

Kazuistika: Individuálna pastorálna supervízia koordinátorky v stave vyhorenia s teologickým, psychodramatickým a bibliodramatickým pohľadom.

Táto kazuistika opisuje individuálne supervízne stretnutie so supervidovanou ženou približne 40 rokov, ktorá pracuje ako koordinátorka v oblasti pomáhajúcej profesie. Dlhodobo sprevádzam jej tím v rámci skupinovej supervízie, no tentokrát sa podarilo uskutočniť pokojné a nerušené individuálne sedenie, čo umožnilo hlbší pohľad na jej osobné prežívanie, profesijné napätia a spirituálne preťaženie. Supervidovaná pôsobila vyčerpane, čo naznačovalo, že nejde len o bežný pracovný stres, ale o stav pokročilého vyhorenia. Ako pastorálny supervízor som od začiatku cítil potrebu vnímať celého človeka: jeho psychickú, vzťahovú aj duchovnú dimenziu.

Supervidovaná vedie desaťčlenný tím, ktorý má nižšiu úroveň odbornosti a vzdelania. Pracovníci sú od nej emočne aj profesionálne závislí. V rozhovore uviedla:

„Nezvládam to. Mám v rukách desať ľudí, ktorí čakajú odo mňa odpovede. Som ich vedúca, ale už nemám z čoho dávať.“

Pozorovania zo skupinovej supervízie ukázali, že stav koordinátorky sa prenáša na tím. Teda nevyhorel len jeden človek, ale celý systém:

- 1 koordinátorka je preťažená, bez zdrojov,
- 10 pracovníkov je neistých, potrebuje vedenie,
- tlak sa pohybuje v kruhu – z tímu na ňu a z nej späť na tím.

Výsledkom je jav, ktorý možno označiť ako kolektívne vyhorenie.

V individuálnej supervízii sa objavila dôležitá otázka, ktorá výrazne ovplyvňuje jej motiváciu a duchovné prežívanie. Supervidovaná sa ma spýtala:

„Je to správne, že mám skoro rovnaký plat ako tí, ktorých koordinujem? Ja mám oveľa viac zodpovednosti, administratívy, energie… a napriek tomu sme hodnotení rovnako. Je to spravodlivé? Ako mám niesť túto rolu, keď moja práca nie je vôbec ocenená?“

Tento výrok je kľúčovým indikátorom:

- straty pocitu dôstojnosti,
- erózie profesijnej identity,
- existenciálnej frustrácie,
- zníženej spirituálnej reziliencie.

Z rozhovoru aj neverbálnych znakov bolo zrejmé, že supervidovaná prežíva:

- výraznú emocionálnu únavu,
- postupujúcu stratu kompetentnosti,
- pocity nespravodlivosti a neuznania,
- „vnútorné prázdno“, typické pre spirituálnu depriváciu.

Ako pastorálny supervízor vidím, že problém nie je len profesijný, ale hlboko antropologický: ide o narušenie zmyslu služby, sebaobrazu a vnútornej dôstojnosti človeka.

Psychodráma umožňuje, aby supervidovaná vystúpila z chaotického prežívania a videla svoj problém ako súbor rolí, nie ako neovládateľný celok.

Vytvoril som priestor a stoličky pre jej vnútorné role:

- Rola zodpovednej vedúcej
- Rola vyčerpanej ženy
- Rola zachraňujúcej matky tímu
- Rola profesionálky túžiacej po uznaní
- Rola zraneného dieťaťa, ktoré sa bojí zlyhania

Keď si do každej role „sadla“, postupne pomenovala potreby a bolesti týchto častí svojej osobnosti.

Zistila napríklad, že rola „unavenej ženy“ kričí po odpočinku, kým rola „vedúcej“ sa bojí, že ak si oddýchne, všetko sa zrúti.

Keď si sadla do „role jedného z pracovníkov“, prvýkrát zažila, že:

- pracovníci ju potrebujú, ale nechcú ju zničiť,
- nie sú „neschopní“, len úzko orientovaní na jej vedenie,
- systém sám o sebe vyvoláva záťaž, ktorú nikto neplánoval.

Psychodráma tak vytvorila priestor pre zmenu perspektívy a uvedomenie si hraníc.

Bibliodráma umožňuje vstúpiť do biblického príbehu a zažiť jeho odkaz cez vlastný príbeh. Pri supervidovanej som využil dva texty:

V bibliodramatickej scéne som ju pozval, aby si „sadla do role Mojžiša“. Ja som predstavil rolu Jitra, ktorý hovorí:

„Nie je dobré, čo robíš. Lebo sa uštveš aj ty, aj tento ľud.“ (Ex 18)

Supervidovaná spontánne zareagovala slzami. Tento príbeh jej umožnil precítiť, že:

- únava nie je zlyhanie,
- delegovanie je Božia vôľa, nie slabosť,
- zodpovednosť nesmie viesť k sebazničeniu.

Supervidovaná „hrala Martu“, ktorá sa sťažuje:

„Pane, nezáleží ti na tom, že nechávajú všetko na mne?“ (Lk 10, 38-42)

V tomto príbehu objavila vlastnú otázku spravodlivosti ohľadom platu a ocenenia. Jej prežívanie sa spiritualizovalo: nešlo už len o pracovné uznanie, ale aj o hlbšiu túžbu po tom, aby jej bolo venované miesto, pozornosť a dôstojnosť. V pastorálnej supervízii nejde o to, aby supervízor poskytol „technickú radu“, ale aby sprevádzal človeka v jeho pravde a volaní. Teologický rámec dáva štyri kľúčové princípy:

- Človek je povolaný, nie spotrebovaný. (Vyhorenie nie je dôkazom slabosti, ale signálom, že povolanie potrebuje oporu a novosť.)
- Božia vôľa nie je sebazničenie. (Delegovanie, hranice a odpočinok sú duchovné aktivity, nie nedostatok viery.)

- Pravda oslobodzuje (Jn 8,32). (Keď supervidovaná pomenovala svoju nespravodlivosť, mohla začať hľadať riešenie.)
- Boh hovorí cez príbeh. (Bibliodráma umožnila, aby jej situáciu osvetlilo Božie slovo.)

Ako pastoračný supervízor kumulujem pomoc. V tejto kazuistike som postupoval takto:

- Stabilizácia a pomenovanie stavu (Prijal som jej únavu ako legitímnu realitu, nie zlyhanie.)
- Psychodramatické rozčlenenie konfliktu (Ukázal som jej, že vnútorné roly môžu spolu komunikovať, a nie sa navzájom ničiť.)
- Bibliodramatické hľadanie duchovného významu (dovolenie oddychovať, dovolenie zdieľať bremená, Božie uznanie tam, kde ho ľudia nedávajú.)

Hľadanie konkrétnych krokov sme spolu identifikovali (potrebu delegovania, otvorený rozhovor s vedením o plate, pravidelný rytmus odpočinku, aktiváciu spirituálnych zdrojov). Celá kazuistika ukazuje, že príbeh supervidovanej nie je len pracovným problémom, ale hlbokou existenciálnou a spirituálnou krízou, ktorá si žiada integrovanú pastoračnú intervenciu.

- Psychodráma umožnila uvidieť realitu zvnútra.
- Bibliodráma umožnila uvidieť realitu z Božej perspektívy.
- Teológia umožnila vrátiť sa k dôstojnosti povolania.

Supervidovaná tak mohla prekročiť hranicu zúfalstva smerom k nádeji a smerom k novému, realistickému a duchovne zakotvenému spôsobu nesenia svojej role.

Bibliografia

AUTORSKÝ KOLEKTÍV. Choďte do celého sveta. Bratislava: Postoj Media, s. r. o., 2018, ISBN 978-80-89994-05-2.

EMESZ, L. A lelkigondozó sebzett gyógyító. 2024. https://reformatus.hu/egyhazunk/hirek/a-lelkigondozo-sebzett-gyogyito/

HÉZSER, G. A pásztori pszichológia. Kálvin János kiadó, 1995, ISBN 9633006317.

JOHAN WOLFGANG VON GOETHE. Faust I. Hamburger Leseheft. 2006, ISBN 9783872910288.

KITTELBERGER, F. Die Schätze des Alters heben: Wie das Älterwerden die Hospizbewegung verändert. Kohlhalmmer, 2016, ISBN 978-3170318830.

LUTHER, H. Frech achtet die Liebe das Kleine: Biblische Texte in Szene setzen. Spätmoderne Predigten, Radius-Verlag, 2008, ISBN 3871733784.

MÁTÉ, J., SIBA, B. Mitol pasztorális a szupervízió? Embertárs, 2015/2, s. 168-176. https://sibabalazs.com/wp-content/uploads/2017/12/06_Joob_Siba_Embertars_2015_02.pdf

MORENO, L. J., Psychodrama und Soziometrie: Essentielle Schriften (EHP - Edition Humanistische Psychologie). EHP Edition Humanistische Psychologie, 2001, ISBN 3926176237.

NAGY, K. Z. A hit ábécéje. A biblikus világkép vizuális reprezentációi a 16-18. századi Európában - az ábécés könyvek példája. Egyháztörténeti szemle, 2009, roč. 10, č. 2. https://doi.org/10.54231/ETSZEMLE.10.2009.2

ONDRUŠKOVÁ, H., KULIFAJ, P. Štandardy terénnej sociálnej práce a terénnej práce v sociálnom vylúčení (aktualizované znenie z roku 2023). Implementačná agentúra Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, 2023, ISBN 978-80-89837-76-2.

ROGERS, C. R. On Becoming a Person. Litlle, Brown, 2004, ISBN 9781845290573.

RUČKOVÁ, G. a kol. Supervízia pre prax. Akadémia humanitných a medzikulturálnych štúdií Edith Steinovej, 2021, ISBN 978-80-97389888.

TILLICH, P. Systematic Theology. The University of Chicago Press, 2012.

TOMKA, M. Supervízia v praktickej výučbe. Akadémia humanitných a medzikulturálnych štúdií Edith Steinovej, 2021, ISBN 9788097389871.

WEISS, H. Seelsorge - Supervision - Pastoralpsychologie. Neukirchener Theologie, Neukirchen-Vluyn. 2011, ISBN 3788725583.

Mgr. Miroslav Oláh
Externý akreditovaný pastoračný supervízor
Zdravé regióny, štátna príspevková organizácia Ministerstva zdravotníctva SR
Čoltovo 96, 049 12 Čoltovo
miroslavolah@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.52-59

Risk Factors for Burnout in Teachers of Helping Professions

Rizikové faktory syndrómu vyhorenia u pedagógov pomáhajúcich profesií

Andrea Ševčovičová, Tatiana Hrindová, Daniela Rybárová

Abstract

Burnout syndrome is a psychological condition characterized by emotional exhaustion and a reduced ability to function at work. Educators in helping professions are a group at risk, as are other professions working with people. Especially during the final exam period, when there is a high volume of examinees, they tend to be exhausted, and there is reduced engagement, detachment from work, but also reduced work commitment and loss of motivation. Risk factors for burnout syndrome also tend to be high workload, long-term exposure to stress factors when working with students and the associated responsibility, work pressure, working hours, management style, gender, perceived stress and subjective well-being. Younger individuals, women and passionate educators with clinical practice are more at risk.

Keywords: Risk factors. Helping proffesions. Burnout syndrome.

Úvod

Syndróm vyhorenia (z angl. burn out syndrome) predstavuje stav totálneho fyzického a psychického vyčerpania.[1] Ide o stav chronického stresu, ktorý vedie k fyzickému a emocionálnemu vyčerpaniu, cynizmu, odpojeniu a pocitom nedostatočnosti nás samých alebo našich výkonov.[2] Anglické sloveso „to burn“ znamená horieť, pričom v slovnom spojení „burn out“ ide o výraz dohorieť, vyhorieť, vyhasnúť. U ľudí zasiahnutých príznakmi syndrómu vyhorenia prechádza počiatočný prudký, horiaci oheň symbolizujúci výraznú motiváciu,

[1] LUKÁČOVÁ, L., ŽIAKOVÁ, E. 2018. *Rizikové a preventívne faktory vyhorenia v pomáhajúcich profesiách.* Košice: UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce, s. 7.
[2] NEPRAŠOVÁ, D. Vyhorenie u učiteľov – aké sú príznaky a ako mu predchádzať? Dostupné na: https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/9499/vyhorenie-u-ucitelov

záujem, aktivitu a extrémne nasadenie človeka až do stavu jeho vyhorenia, vyhasnutia alebo vypálenia.[3]

Medzi najrizikovejšie pracovné oblasti z pohľadu syndrómu vyhorenia patria školstvo, zdravotníctvo, niektoré pracovné pozície v hospodárstve či sociálna starostlivosť a služby. Vyhorenie však môže postihnúť nezávisle od veku, spoločenského či finančného postavenia, kohokoľvek.[4] Všeobecne tak možno povedať, že aj keď sa vyhorenie môže objaviť u kohokoľvek a v akejkoľvek profesii, týka sa predovšetkým profesií s vyššou emocionálnou angažovanosťou. Pri hľadaní odpovedí na otázku, prečo sa vyhorenie objavuje u profesií, ktoré pomáhajú, môže byť odpoveďou práve uvedomenie si toho, kto je kľúčovým záujmom výkonu pomáhajúcej profesie. Ide o človeka so všetkými jeho bio-psycho-sociálnymi a spirituálnymi osobitosťami vyúsťujúcimi do jedného celku.

Učiteľstvo patrí medzi psychicky náročné povolania. Nedostatky v pracovnom prostredí sa prepisujú do zdravia vo forme nadmerného stresu, vyhorenia a zníženia motivácie, pričom tieto psychické stavy znižujú pedagogickú kapacitu učiteľov.[5] Učitelia naučení podávať vysoký výkon hľadajú spôsoby ako sa zlepšovať. Tieto črty vedú aj k tomu, že zvyknú prepadnúť perfekcionizmu a nezostáva im dostatok času na odpočinok a zotavenie. Najvýraznejšími príznakmi vyhorenia u učiteľov sú cynizmus, pocity neefektívnosti a tiež fyzické a emočné vyčerpanie. Cynizmus učiteľov sa prejavuje pocitom odpojenia sa od práce, stratou radosti z nej a izoláciou. Učiteľ predtým zapálený do práce nemá motiváciu na prípravu svojich hodín, čo žiaci dokážu rýchlo vycítiť. Na to plynulo nadväzuje možný pocit neschopnosti či neefektívnosti, kedy učiteľ nemá silu a motiváciu na to, aby podával najlepší výkon. Stáva sa apatický a nezáleží mu na tom, čo sa deje v škole. Fyzické a emočné vyčerpanie sú zvyčajne najviac viditeľné, ako prejavy nespavosti, nevoľnosti, nadmerného prežívania stresu, prípadne v podobe zábudlivosti či depresie.[6]

Pomáhajúci pracovník pri práci s klientom/pacientom musí byť schopný voči každému klientovi/pacientovi vystupovať nielen v kontexte bio-psycho-sociálno-spirituálnych zložiek, ale aj v kontexte jeho individuálnej jedinečnosti. Výkon pomáhajúcej profesie nesie znaky náročnosti v zmysle denného kontaktu človeka s človekom, zodpovednosti, plánovania, určovania hraníc, stanovovania a napĺňania cieľov, zvyšujúcich sa požiadaviek na

[3] GAZDÍKOVÁ, K. Syndróm vyhorenia u zdravotníckych pracovníkov. *Via practica*, 2017, 14(4), s. 178.
[4] Tamtiež.
[5] UNIVERSITAS magazín Vysokých škôl. Pětina učitelek a učitelů trpí fyzickým vyčerpáním, šest procent vyhořením. Dostupné na: https://www.universitas.cz/aktuality/11332-petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim
[6] NEPRAŠOVÁ, D. Vyhorenie u učiteľov – aké sú príznaky a ako mu predchádzať? Dostupné na: https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/9499/vyhorenie-u-ucitelov

pomáhajúcich pracovníkov a požiadaviek na ich celoživotné vzdelávanie. V kombinácií s chýbajúcou sociálnou oporou, nedostatočnými motivátormi či nespokojnosťou s pracovným prostredím môžu tieto determinanty viesť k nástupu syndrómu vyhorenia.[7]

Podľa Alliance for Excellent Education v USA opustí odbor učiteľstvo opustí každý rok až pol milióna učiteľov. Medzi dôvodmi odchodu z profesie sú uvádzané aj pocity vyhorenia. Na Slovensku môžeme hovoriť o podobnej situácii. Inštitút Konvalinka, ktorý sa zameriava na duševné zdravie detí, mládeže, učiteľov a pozitívnu edukáciu realizoval v roku 2021 prieskum, ktorý odhalil, že až u 26 % zapojených učiteľov sa počas tohto školského roka objavili príznaky vyhorenia a v tomto období uvažovali o odchode z profesie.[8]

Rizikové faktory syndrómu vyhorenia u učiteľov

Pedagogické povolanie patrí medzi profesie, kde dochádza k pravidelným medziľudským interakciám so žiakmi a ich rodičmi, študentmi, kolegami. Spoločnosť neustále zvyšuje tlak na pedagógov a očakáva od nich, že sa aktívne zapájajú do svojej práce, rozširujú svoje pôsobenie nad rámec vzdelávacích aktivít, emocionálne sa angažujú vo výsledkoch a záveroch a svoje povolanie vnímajú ako poslanie. S učiteľským povolaním sa spája celá škála stresorov.[9]

Z výskumu Národného inštitútu SYRI, ktorého prvé výsledky prezentovali na Výročnej konferencii SYRI v Prahe odborníci z výskumnej skupiny zameranej na oblasť vzdelávania, vyplýva, že pätina českých učiteľov, a najmä učiteliek, trpí fyzickým vyčerpaním a 6 % z nich spĺňa diagnostické kritériá pre syndróm vyhorenia. Za najväčšie zdroje stresu označujú problémové správanie žiakov, vysoké pracovné vyťaženie, preťaženie administratívou a ťažkú komunikáciu s rodičmi. Podľa ich zistení sa zároveň preukázala súvislosť medzi psychickou pohodou učiteľov a študijnými výsledkami žiakov.[10]

Zaujímavé výsledky priniesla prehľadová kanadská štúdia o prevalencii stresu, vyhorenia a úzkosti medzi učiteľmi. Ak sa brali do úvahy iba klinicky významné (stredne ťažké až ťažké) psychologické stavy u učiteľov, prevalencia syndrómu vyhorenia sa pohybovala od 25,12 % do 74 %, stres sa pohyboval

[7] LUKÁČOVÁ, L., ŽIAKOVÁ, E. 2018. *Rizikové a preventívne faktory vyhorenia v pomáhajúcich profesiách.* Košice: UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce, s. 7.
[8] NEPRAŠOVÁ, D. Vyhorenie u učiteľov – aké sú príznaky a ako mu predchádzať? Dostupné na: https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/9499/vyhorenie-u-ucitelov
[9] PUGNEROVÁ, M., PLEVOVÁ, I., KŘEMÉNKOVÁ, L. 2019. Psychological Aspects of Burnout Syndrome in the Helping Professions, *INTED2019 Proceedings*, pp. 4906-4911. https://doi.org/10.21125/inted.2019.1218
[10] UNIVERSITAS magazín Vysokých škôl. Pětina učitelek a učitelů trpí fyzickým vyčerpáním, šest procent vyhořením. Dostupné na: https://www.universitas.cz/aktuality/11332-petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim

od 8,3 % do 87,1 %, úzkosť sa pohybovala od 38 % do 41,2 % a depresia sa pohybovala od 4 % do 77 %.[11]

Podľa fínskej štúdie *Teacher burnout profiles and proactive strategies* (Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, et al.) z roku 2020 môže vyhorenie v škole súvisieť s faktormi, ako sú:

- Pohlavie – učiteľky majú tendenciu prežívať väčší stres v spojitosti s vyhorením, pričom učitelia majú viac sklon k cynizmu.
- Skúsenosti – mladý učiteľ je zvyčajne plný elánu odovzdať žiakom skúsenosti, ktoré si priniesol z univerzity. Častokrát sa však stane, že ak mu vyučovanie nejde podľa predstáv, je frustrovaný a nespokojný. Práve preto syndróm vyhorenia prežívajú skôr mladší pedagógovia, lebo tí starší a skúsenejší už majú techniky, ktoré im pomáhajú v celkovej práci so žiakmi v triedach.
- Zameranie – učitelia špeciálnych predmetov alebo v špeciálnych školách či zariadeniach budú prežívať častejšie nepríjemné pocity spojené s vyhorením. V špeciálnych triedach či inštitúciách sú žiaci, s ktorými sa pracuje omnoho náročnejšie ako na bežných základných školách.[12]

Najvýznamnejším zdrojom vyhorenia učiteľov a najmä učiteliek je konflikt medzi prácou a rodinou, teda problémy pri skĺbení nárokov obidvoch týchto rolí. Tento konflikt vzniká práve v dôsledku pracovného preťaženia.[13]

Medzi najväčšie stresory učiteľov patrí nadmerná pracovná záťaž, súvisiaca aj s nadmernou a často nezmyselnou administratívou, a časté zmeny v štruktúre školského systému. Stresujúca je tiež potreba byť počas výučby stále sústredený a pružný v zmysle prispôsobovania štýlu výučby momentálnej atmosfére v triede. Stresujúci sú problémoví žiaci, problémoví rodičia, problémoví a konfliktní kolegovia, vrátane nadriadených, ale aj nedostatok pozitívnej spätnej väzby od žiakov, kolegov, nadriadených a rodičov, príliš početné triedy a nevyhovujúce pracovné prostredie školy. Stresormi sú tiež neadekvátny plat a nízka prestíž profesie učiteľa, čo trápi predovšetkým mužov pedagógov, pretože to znižuje ich sebaúctu. Nízka prestíž povolania tiež vedie k tomu, že žiaci majú k učiteľom menej rešpektu a správajú sa viac problémovo, čo je pre učiteľa ďalším stresorom.[14]

---

[11] AGYAPONG, B., OBUOBI-DONKOR, G., BURBACK, L., WEI, Y. Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, 19(17), 10706. https://doi.org/10.3390/ijerph191710706

[12] NEPRAŠOVÁ, D. Vyhorenie u učiteľov – aké sú príznaky a ako mu predchádzať? Dostupné na: https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/9499/vyhorenie-u-ucitelov

[13] UNIVERSITAS magazín Vysokých škôl. Pětina učitelek a učitelů trpí fyzickým vyčerpáním, šest procent vyhořením Dostupné na: https://www.universitas.cz/aktuality/11332-petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim

[14] PEŠEK, R. Syndrom vyhoření u učitelů. In Řízení školy. 5/2016. Dostupné na: https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu.m-2652.html

Podľa Myrona D. Rusha, na ktorého sa odvoláva Zormanová (2018), neexistuje jeden faktor, ktorý by zapríčiňoval syndróm vyhorenia, ale existuje viac rizikových faktorov, ktoré v kombinácii môžu zapríčiniť jeho vznik. Patrí sem neschopnosť spomaliť, neschopnosť relaxovať, nepravidelný denný biorytmus, perfekcionizmus, workoholizmus, snaha robiť všetko sám bez pomoci druhých, neschopnosť požiadať iných o pomoc, potreba mať všetko pod kontrolou, neadekvátne a premrštené očakávania, prílišné nároky na seba, nízka asertivita jedinca, neschopnosť povedať „nie“, neschopnosť odmietnuť iných, potreba „aby ma všetci mali radi“, tendencia potlačovať vlastné negatívne emócie, rutina, zlý zdravotný stav, stretávanie sa s neustálym kritizovaním svojho výkonu, pocit nedocenenia vlastného úsilia, nedostatočná finančná odmena, preťaženie súvisiace s pracovnými podmienkami a príliš veľkým objemom pracovných úloh, rodinné a osobné problémy a u žien vysoké preťaženie súvisiace s kombináciou domácich, pracovných povinností a starostlivosťou o deti.[15]

Všeobecne možno prezentovať, že na vznik syndrómu vyhorenia u učiteľov pôsobí kombinácia viacerých faktorov, ktoré vplývajú negatívne na psychickú pohodu pedagóga. Dlhodobým vystavením týmto faktorom bez možnosti odpočinku a odreagovania sa od školského prostredia môže dôjsť k vzniku syndrómu vyhorenia, resp. k vzniku jeho jednotlivých fáz, počnúc fázou nadšenia, až do fázy stagnácie, frustrácie a fázy apatie. Posledná fáza intervencie zväčša končí pozitívnou zmenou spôsobu života, nezriedka však odchodom z učiteľského povolania v dôsledku neschopnosti vykonávať ďalej povolanie pedagóga.

Rizikové faktory vyhorenia u pedagógov zdravotníckych odborov

Syndróm vyhorenia môže byť v pomáhajúcej profesii podnietený dlhodobo pretrvávajúcim vnútorným konfliktom, nadmernými záťažovými a stresovými situáciami, pracovným prostredím, ako i samotnými demografickými premennými, ku ktorým patrí napr. vek, rod a rodinný stav. Pomáhajúce profesie (sociálni pracovníci, lekári, sestry) sa podľa odbornej literatúry stávajú rizikovou v kontexte syndrómu vyhorenia vďaka ich neustálemu kontaktu s ľuďmi, klientmi/pacientmi. Pracovná spokojnosť môže mať vplyv pre vznik syndrómu vyhorenia. Proces pomáhania sa stáva dynamickým a špecifickým z dôvodu výnimočnosti a individuality každého klienta/pacienta. Neustále zvyšujúce sa požiadavky na výkon pomáhajúcej profesie, požiadavky pre celoživotné vzdelávanie či zanedbané pracovné prostredie môžu viesť k vzniku syndrómu vyhorenia.[16]

---

[15] ZORMANOVÁ, L. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. Metodický portál: Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html.%20ISSN%201802-4785

[16] LUKÁČOVÁ, L., ŽIAKOVÁ, E. *Rizikové a preventívne faktory vyhorenia v pomáhajúcich profesiách.* Košice: UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce, s. 74. ISBN 978-80-8152-634-3.

Podľa Nešpora (2007) patria zdravotnícke povolania medzi pomáhajúce profesie spojené so zvýšeným profesionálnym stresom, ktorého dôsledkom môže byť vznik syndrómu vyhorenia. Medzi tieto rizikové faktory pracovného stresu patrí: – kontakt s tabuizovanými oblasťami ľudskej existencie (bolesť, súkromie, smrť, integrita organizmu a pod.), – styk s negatívnymi emóciami pacientov (depresie, vyčerpanie, podráždenosť alebo hnev), – morálna a právna zodpovednosť (neistota pri voľbe optimálneho liečebného postupu), – potreba rozhodovať sa aj pri nedostatočných, neúplných informáciách, – konflikt rolí (zdravotnícky pracovník verzus rodič, terapeut verzus manažér), – nedostatočná pozornosť vlastným neriešeným problémom, aktivizujúcim sa pri styku s pacientom, – náročný životný štýl (nadčasy, služby), – malá pripravenosť uspokojovať vlastné psychické potreby, – ľahká dostupnosť k návykovým liekom a sklon k samoliečbe, aj v prípadoch vhodnejšej pomoci iného zdravotníckeho pracovníka, – domnelé alebo skutočné profesionálne zlyhania prežívajú zdravotníci horšie ako v iných profesiách, – ťažké oddeľovanie profesie od súkromia, – zdravotné riziká súvisiace s výkonom zdravotníckeho povolania (infekcie, napadnutie osobou pod vplyvom návykových látok a pod.), – trojzmenná práca (nočné služby môžu vyústiť aj do spánkovej deprivácie), – nároky vyplývajúce z tímovej práce a interpersonálnych problémov, – nárazový charakter práce.[17]

Uvedené faktory, v kombinácii pôsobenia osoby v zdravotníckej profesii na klinickom pracovisku a zároveň vykonávajúcej pedagogické povolanie v pomáhajúcej profesii sú viac rizikové pre častejší vznik syndrómu vyhorenia práve kvôli ich duplicitnému pôsobeniu v dvoch súbežne vykonávajúcich povolaniach. U učiteľov zdravotníckych odborov sa kombinujú rizikové faktory vzniku syndrómu vyhorenia pomáhajúcej profesie a profesie pedagóga. Aj na základe našich skúseností predpokladáme, že všetky rizikové faktory, na ktoré sme sa odvolávali u učiteľov, v kombinácii s rizikovými faktormi vzniku syndrómu vyhorenia u zdravotníkov vzhľadom na ich trvalú prítomnosť v pozícii pedagóga a zdravotníka zvyšujú riziko výskytu syndrómu vyhorenia. Pre potvrdenie tejto hypotézy je však potrebné zrealizovať výskumnú štúdiu zameranú na výskyt syndrómu vyhorenia u pedagógov vyučujúcich na fakultách zdravotníctva a zároveň vykonávajúcich zdravotnícke povolanie v praxi, ktorej sa v budúcnosti plánujeme venovať. Podobné štúdie výskytu syndrómu vyhorenia u pedagógov pomáhajúcich profesií už boli realizované v rôznych podobách v zahraničí.

Iránsko-kórejsky autorský kolektív realizoval v roku 2022 prehľadovú štúdiu, ktorej cieľom bolo identifikovať prevalenciu syndrómu vyhorenia a súvisiacich faktorov u členov ošetrovateľského fakultného zboru prostredníctvom systematického prehľadu literatúry. Do 11 štúdií bolo zapojených celkovo 2 551 členov ošetrovateľskej fakulty. Priemerné skóre vyhorenia u členov ošetrovateľskej fakulty na základe Maslach Burnout Inventory (MBI)

[17] GAZDÍKOVÁ, K. Syndróm vyhorenia u zdravotníckych pracovníkov. *Via practica*, 2017, 14(4), s. 180. ISSN 1339-424X.

bolo 59,28 zo 132. Skóre vyhorenia v tejto štúdii bolo prezentované v 3 podškálach MBI: emocionálne vyčerpanie, 21,24 (štandardná odchýlka [SD] = 9,70) z 54; depersonalizácia, 5,88 (SD = 4,20) z 30; a osobné úspechy, 32,16 (SD = 6,45) zo 48. S vyhorením malo významný vzťah niekoľko faktorov, vrátane pohlavia, úrovne vzdelania, pracovných hodín, počtu tried, vyučovaných študentov, práce na plný úväzok, pracovného tlaku, vnímaného stresu, subjektívnej pohody, rodinného stavu, spokojnosti s prácou, spokojnosti s pracovným prostredím, posilnenia postavenia na pracovisku, kolegiálnej podpory, štýlu riadenia, naplnenia vlastných očakávaní, komunikačného štýlu, humoru a akademickej pozície. Celkovo však boli priemerné skóre vyhorenia u členov ošetrovateľského fakultného zboru mierne.[18] V súvislosti s touto štúdiou nám nie je známe, či medzi posudzovanými členmi ošetrovateľských fakúlt boli zároveň aj členovia vykonávajúci prácu v klinickom prostredí zdravotníckeho zariadenia a zároveň zastávajú pozíciu pedagóga fakultného zboru.

Záver

Pedagógovia v pomáhajúcich profesiách sú výrazne ohrození vznikom syndrómu vyhorenia práve v dôsledku kontaktu s pacientom/klientom. Za vznikom syndrómu vyhorenia stojí viacero faktorov, ktoré dlhodobým vystavením zvyšujú riziko jeho prepuknutia. Riešením eliminácie týchto faktorov u pedagógov pomáhajúcich profesií môže byť rozvíjanie zvládania stresu, vzájomná podpora medzi kolegami, nastavenie hraníc medzi osobným a pracovným životom, zapájanie sa do rôznych aktivít a aktívny vplyv manažmentu z hľadiska zahájenia preventívnych stratégií.

Bibliografia

AGYAPONG, B., OBUOBI-DONKOR, G., BURBACK, L., WEI, Y. Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, 19(17), 10706. https://doi.org/10.3390/ijerph191710706

GAZDÍKOVÁ, K. Syndróm vyhorenia u zdravotníckych pracovníkov. *Via practica*, 2017, 14(4), 178-185. ISSN 1339-424X.

HOSSEINI, M., SOLTANIAN, M., TORABIZADEH, C., SHIRAZI, Z. H. Prevalence of burnout and related factors in nursing faculty members: a systematic review. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 2022, 19, 16. https://doi.org/10.3352/jeehp.2022.19.16

[18] HOSSEINI, M., SOLTANIAN, M., TORABIZADEH, C., SHIRAZI, Z. H. Prevalence of burnout and related factors in nursing faculty members: a systematic review. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 2022, 19, 16. https://doi.org/10.3352/jeehp.2022.19.16

LUKÁČOVÁ, L., ŽIAKOVÁ, E. *Rizikové a preventívne faktory vyhorenia v pomáhajúcich profesiách.* Košice: UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce. 88 s. ISBN 978-80-8152-634-3.

NEPRAŠOVÁ, D. *Vyhorenie u učiteľov – aké sú príznaky a ako mu predchádzať?* [online]. 13.12.2021 [2021]. [Citované 2025-09-25]. Dostupné na: https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/9499/vyhorenie-u-ucitelov

PEŠEK, R. Syndrom vyhoření u učitelů. *Řízení školy*. 5/2016. [online]. 12.05.2016 [2016]. [Citované 2025-09-25]. Dostupné na: https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu.m-2652.html

PUGNEROVÁ, M., PLEVOVÁ, I., KŘEMÉNKOVÁ, L. 2019. Psychological Aspects of Burnout Syndrome in the Helping Professions. *INTED2019 Proceedings*, pp. 4906-4911. https://doi.org/10.21125/inted.2019.1218

UNIVERSITAS, magazín vysokých škol. *Pětina učitelek a učitelů trpí fyzickým vyčerpáním, šest procent vyhořením*. [online]. 09.11.2023 [2023]. [Citované 2025-09-25]. Dostupné na: https://www.universitas.cz/aktuality/11332-petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim

ZORMANOVÁ, L. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. *Metodický portál: Články* [online]. 29. 10. 2018, [cit. 2025-09-29]. ISSN 1802-4785. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html

PhDr. Bc. Andrea Ševčovičová, PhD., MPH
Inštitút sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešove
Jilemnického 1/A, 080 01 Prešov
sevcovicova@vssvslzbety.sk

Doc. PhDr. Tatiana Hrindová, PhD.
Inštitút sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešove
Jilemnického 1/A, 080 01 Prešov
hrindova@vssvslzbety.sk

PhDr. Daniela Rybárová, PhD., MPH
Inštitút sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešove
Jilemnického 1/A, 080 01 Prešov
rybarova@vssvslzbety.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.60-66

Coaching as a Tool for Strengthening Resilience in Burnout Prevention among Helping Professionals

Koučing ako nástroj posilňovania reziliencie pri prevencii vyhorenia v pomáhajúcich profesiách

Lenka Štefáková, Slávka Krásna, Filip Gerec

Abstract

Helping professions are highly exposed to the risk of burnout, which affects not only the well-being of professionals but also the quality of services provided. Coaching has emerged as an effective preventive tool, as it fosters self-reflection, the development of personal resources, and the ability to cope with work-related stress. Solution-focused cognitive-behavioral coaching, job crafting, and mindfulness integration represent key mechanisms for strengthening resilience, enabling professionals to manage stress, maintain stability, and prevent exhaustion. Theoretical analysis highlights the importance of resilience coaching as an intervention that promotes partnership, active participation, and adaptive strategies. At the same time, it emphasizes the need to build an organizational culture of prevention and systemic measures supporting professional self-efficacy.

Keywords: Burnout prevention. Coaching. Helping professions. Job crafting. Resilience.

Úvod

Pomáhajúce profesie predstavujú jednu z ohrozených skupín v súvislosti s rizikom psychického a fyzického vyčerpania. Dlhodobé vystavenie vysokým nárokom, intenzívnej emočnej záťaži a často limitovaným pracovným zdrojom vedie k zníženiu pracovnej efektivity, strate motivácie a k postupnému rozvoju syndrómu vyhorenia. Tento fenomén má nielen závažné dôsledky pre samotných profesionálov, ale aj pre kvalitu poskytovaných služieb a efektívnosť celého systému pomáhajúcich profesií. Prevencia vyhorenia preto predstavuje jednu z výziev súčasnej sociálnej a zdravotníckej praxe.

V posledných rokoch sa ako efektívny nástroj prevencie čoraz intenzívnejšie uplatňuje koučing. Vychádza z princípov rozvoja individuálnych zdrojov, sebareflexie a aktívneho zvládania záťažových situácií. Koučing umožňuje vytvoriť priestor na podporu profesijnej pohody, posilňovanie kompetencií a hľadanie riešení v náročných pracovných kontextoch. V tejto

súvislosti sa ako ochranný faktor javí reziliencia, teda schopnosť prispôsobiť sa nepriaznivým podmienkam, obnovovať rovnováhu a udržať si profesijnú aj osobnú stabilitu. Posilňovanie reziliencie prostredníctvom koučingu sa tak môže stať súčasťou systémových stratégií zameraných na prevenciu vyhorenia.

Cieľom príspevku je teoreticky analyzovať potenciál koučingu ako nástroja posilňovania reziliencie a prevencie vyhorenia v pomáhajúcich profesiách. Príspevok sa zameriava na prepojenie individuálnych psychologických zdrojov so systémovými a organizačnými podmienkami, pričom predstavuje prístupy, ako sú riešeniami orientovaný kognitívno-behaviorálny koučing, job crafting, mindfulness a reziliečný koučing. Ambíciou je poukázať na možnosti využitia koučingu pri podpore duševnej pohody, profesijnej sebaúčinnosti a dlhodobej udržateľnosti výkonu, ako aj predbežne naznačiť odporúčania pre skvalitnenie praxe.

Teoretická analýza

Riešeniami orientovaný kognitívno-behaviorálny koučing predstavuje špecifický prístup, ktorý v sebe spája výhody kognitívno-behaviorálnych techník a zamerania na hľadanie riešení. Tento prístup je považovaný za perspektívny nástroj na podporu udržateľného výkonu a prevenciu negatívnych dôsledkov pracovnej záťaže, medzi ktoré patrí predovšetkým stres, únava a syndróm vyhorenia. Podstatou je orientácia na rozvoj zdrojov jednotlivca a jeho schopnosti cielene pracovať s vlastnými myšlienkami, emóciami a správaním tak, aby dokázal efektívne dosahovať pracovné ciele pri zachovaní psychickej pohody. Grant poukazuje na to, že jednostranné zameranie organizácií na výkon bez ohľadu na prežívanie pracovníkov vedie k zhoršeniu pohody a postupnému vyčerpaniu. Riešeniami orientovaný koučing v tomto kontexte predstavuje metodológiu, ktorá vytvára vyvážený priestor medzi výkonnosťou a duševným zdravím. Proces je postavený na identifikácii a formulovaní zmysluplných cieľov, rozvoji osobných silných stránok a sebaúčinnosti, ako aj na systematickom monitorovaní a úprave akčných plánov. Podporuje reflexiu zameranú na riešenia, čím napomáha rozvíjať sebapoznanie, samoreguláciu a odolnosť voči záťaži. Dôležitým teoretickým rámcom je Performance/Well-Being Matrix, ktorý spája dimenziu výkonu a dimenziu pohody. Tento model umožňuje lepšie porozumieť, v akom stave sa jednotlivec nachádza, či ide o oblasť funkčného, no vyčerpaného pracovníka, priestor dysfunkcie a vyhorenia, stav spokojnosti spojený s nízkym výkonom, alebo ideálnu zónu udržateľného vysokého výkonu a vysokej pohody. Cieľom koučingu je podpora presunu jednotlivcov do poslednej kategórie, ktorá predstavuje stav profesionálneho rozvoja a prevencie vyhorenia.[1]

[1] GRANT, A. M.: Solution-focused cognitive–behavioral coaching for sustainable high performance and circumventing stress, fatigue, and burnout. In: Consulting Psychology Journal. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2017, roč. 69, č. 2, s. 98-111. https://doi.org/10.1037/cpb0000086

Na predchádzajúce poznatky o riešeniami orientovanom kognitívno--behaviorálnom koučingu nadväzuje koncept koučingu zameraného na manažment stresu prostredníctvom tzv. job craftingu. Tento prístup vychádza z predpokladu, že stres nemožno chápať výlučne negatívne, ale že môže mať aj pozitívnu funkciu v podobe eustresu, ktorý podporuje motiváciu, učenie a profesijný rast. Základom sa stala teória pracovných nárokov a zdrojov (Job Demands-Resources theory), ktorá predpokladá, že vysoké pracovné nároky sú spojené s vyčerpaním a distresom, zatiaľ čo pracovné zdroje predstavujú prediktor motivácie a angažovanosti. V tejto súvislosti sa ako mechanizmus ukazuje možnosť aktívne meniť charakteristiky vlastnej práce, proces známy ako job crafting. Job crafting umožňuje pracovníkom aktívne ovplyvňovať rozsah a typ svojich pracovných úloh, kvalitu a množstvo sociálnych interakcií alebo spôsob, akým svoju prácu kognitívne vnímajú. Takáto proaktívna úprava pracovných podmienok podporuje nielen zvládanie záťaže, ale aj posilňovanie sebaúčinnosti a rozvoj osobných zdrojov. Dôležitý je pritom proces premeny opakovaných stratégií job craftingu na stabilizovaný zvyk, ktorý sa stáva osobným zdrojom schopným dlhodobo pôsobiť ako ochranný faktor pred vyhorením. Nový program Crafting for Stress Management Coaching (CSMC) bol koncipovaný ako krátkodobá koučingová intervencia pozostávajúca z piatich stretnutí, počas ktorých sú účastníci vedení k identifikácii svojich pracovných nárokov a zdrojov, k rozlišovaniu medzi distresom a eustresom a k vytváraniu konkrétnych akčných plánov na zmenu pracovného prostredia. Program využíva reflexívne cvičenia, každodenné sebahodnotiace nástroje a tvorbu akčných plánov, ktoré majú viesť k udržateľnému rozvoju job craftingu ako návyku. Týmto spôsobom koučing podporuje schopnosť pracovníkov využívať pozitívny potenciál stresu, znižovať jeho negatívne dôsledky a budovať odolnosť potrebnú pre dlhodobé zvládanie náročných profesijných kontextov.[2]

Na koncepty riešeniami orientovaného koučingu a job craftingu sa prirodzene viaže otázka, do akej miery možno reziliencia a prevenciu vyhorenia posilňovať prostredníctvom individuálnych psychologických zdrojov. V prostredí sociálnej práce, ktorá je vzhľadom na svoju povahu dlhodobo považovaná za vysoko rizikovú profesiu z hľadiska vyhorenia, sa ako obzvlášť významný ukazuje konštrukt mindfulness. Ide o dispozičný stav pozornosti a vedomého bytia v prítomnom okamihu, ktorý ovplyvňuje, ako pracovníci spracúvajú náročné zážitky, stres a organizačné tlaky. Výskum medzi sociálnymi pracovníkmi v Španielsku analyzoval vzťah medzi vyhorením, oblasťami pracovného života a mierou dispozičného mindfulness. Pri hodnotení sa uplatnila teória oblastí pracovného života, ktorá vychádza z predpokladu, že nesúlad v oblastiach, ako pracovná záťaž, kontrola, odmeňovanie, komunita, spravodlivosť a hodnoty, predstavuje významný prediktor vyhorenia. Ukázalo sa, že vyššia úroveň dispozičného mindfulness súvisí s väčšou kongruenciou v týchto oblastiach

[2] KOVÁCS, D., VIKOLER, T., TRAUT-MATTAUSCH, E.: The crafting for stress management coaching (CSMC) program. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. 2025, roč. 56, s. 155-170. https://doi.org/10.1007/s11612-024-00787-9

a súčasne s nižšou mierou vyhorenia. Štrukturálny model potvrdil, že mindfulness pôsobí ako protektívny faktor, ktorý jednak priamo redukuje vyhorenie a zároveň sprostredkovane zvyšuje súlad v oblastiach pracovného života. Dáta ďalej vysvetľujú, že organizačné faktory, napríklad charakter práce vo verejnom alebo súkromnom sektore, typ pracovnej zmluvy či hodnotenie pracovného prostredia formujú prežívanie vyhorenia. Ako dôležité sa ukázali aj faktory životného štýlu, medzi nimi pohyb, voľnočasové aktivity a kvalita pracovných vzťahov. Prevencia vyhorenia si teda vyžaduje komplexný prístup, ktorý spája individuálne zdroje, ako je schopnosť vedomého sebariadenia, so štrukturálnymi podmienkami práce a organizácie.[3]

V súčasnej diskusii o posilňovaní reziliencie v pracovnom prostredí sa koučing čoraz viac prezentuje ako perspektívny prístup, ktorý dokáže účinne reagovať na nároky modernej doby a meniace sa organizačné podmienky. Východiskom sa stáva poznanie, že reziliencia nie je statickým znakom osobnosti, ale dynamickým procesom pozitívnej adaptácie, v ktorom jednotlivec rozvíja vnútorné i vonkajšie zdroje potrebné na zvládanie záťaže. Tento koncept nadväzuje na zistenia o úzkej prepojenosti medzi odolnosťou, zvládaním stresu a prevenciou syndrómu vyhorenia, pričom sa ukazuje, že schopnosť flexibilne reagovať na nepriaznivé situácie môže výrazne prispieť k udržaniu psychickej pohody aj profesijnej výkonnosti. Koučing sa v tomto kontexte javí ako špecifická forma intervencie, ktorá umožňuje jednotlivcom reflektovať vlastné skúsenosti, posilňovať sebaregulačné mechanizmy a cielene rozvíjať zdroje potrebné pre odolnosť. Analýzy ukazujú, že jeho efektivita presahuje tradičné prístupy založené na školeniach či didaktických formách učenia, pretože poskytuje priestor na individualizovanú prácu a podporu v bezpečnom a zároveň podnetnom prostredí. V procese koučingu sa vytvára priestor pre konštruktívnu reflexiu, prehodnocovanie záťaže a rozvoj nových adaptačných stratégií, čo vedie nielen k zlepšeniu zvládania stresu, ale aj k posilneniu sebadôvery a psychickej odolnosti. Pri skúmaní praktických foriem reziliencného koučingu sa ukazuje rôznorodosť prístupov, od kognitívno-behaviorálneho a riešeniami orientovaného rámca, cez pozitívnu psychológiu, až po humanistické a integračné modely. Neexistuje pritom jednotný postup, avšak spoločným znakom úspešných intervencií je dôraz na partnerský vzťah medzi koučom a koučovaným, systematickú prácu s cieľmi a podporu reflexie aj medzi jednotlivými stretnutiami. Takto koncipovaný koučing prispieva k vytváraniu tzv. reziliencných zdrojov, ktoré sa následne premietajú do zníženia miery stresu a prevencie vyhorenia.[4]

---

[3] ROMERO-MARTÍN, S., ELBOJ-SASO, C., ÍÑIGUEZ-BERROZPE, T.: Burnout and mindfulness among social workers in Spain: A structural equation model of mindfulness and areas of worklife as burnout predictors. In: International Social Work. 2022, roč. 67, č. 1, s. 208-225. https://doi.org/10.1177/00208728221112733

[4] SIPONDO, A., TERBLANCHE, N.: Organisational coaching to improve workplace resilience: A scoping review and agenda for future research. In: *Frontiers in Psychology*. 2024, roč. 15, 1484222. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1484222

Diskusia o prevencii vyhorenia sa v poslednom období sústreďuje nielen na individuálne zdroje a rezilienciu pracovníkov, ale aj na organizačné a systémové faktory, ktoré podmieňujú profesijnú udržateľnosť. Sociálni pracovníci predstavujú jednu z profesijných skupín, ktoré sú vzhľadom na povahu svojej činnosti a intenzitu psychosociálnej záťaže obzvlášť zraniteľné. Ich pracovné prostredie je charakterizované vysokou mierou emočného nasadenia, opakovaným kontaktom s krízovými situáciami a obmedzenými možnosťami rýchleho riešenia klientskych problémov, čo z dlhodobého hľadiska vytvára podmienky pre rozvoj syndrómu vyhorenia.[5] Empirické dáta ukazujú, že nedostatočná podpora zo strany zamestnávateľov a obava pracovníkov otvorene hovoriť o príznakoch vyhorenia predstavujú zásadné bariéry včasnej prevencie. Sociálni pracovníci často čelia dileme, keď na jednej strane pociťujú výraznú potrebu odbornej a emocionálnej opory, no na druhej strane sa obávajú stigmatizácie alebo straty pracovného miesta. Tento rozpor poukazuje na význam budovania organizačnej kultúry, ktorá uznáva vyhorenie ako relevantný zdravotný a profesijný problém a poskytuje priestor pre otvorenú komunikáciu a zavádzanie preventívnych stratégií. Teoretické rámce, ako model pracovných nárokov a zdrojov alebo model pracovnej kontroly a podpory, potvrdzujú, že nedostatok autonómie a sociálnej opory pri vysokých nárokoch vedie k zvýšenému riziku psychických ťažkostí a vyhorenia. Naopak, priaznivé pracovné podmienky a dostupnosť zdrojov môžu tieto riziká zmierňovať a podporovať zotrvanie pracovníkov v profesii. Výskumy realizované v Lotyšsku naznačujú, že až takmer polovica sociálnych pracovníkov považuje podporu zo strany zamestnávateľov za nedostatočnú, čo poukazuje na systémovú potrebu rozvíjať preventívne programy a posilňovať profesijnú sebaučinnosť ako základnú zložku pracovnej spokojnosti a efektivity.[6]

Na základe vyššie uvedenej teoretickej analýzy navrhujeme nasledovné odporúčania pre skvalitnenie praxe:

- zavedenie na riešenie orientovaný koučing do supervízie a vzdelávania pracovníkov s cieľom podporovať rovnováhu medzi výkonom a duševnou pohodou a systematicky predchádzať syndrómu vyhorenia,
- podpora job craftingu ako nástroja aktívnej úpravy pracovných úloh, tempa práce a sociálnych interakcií, čím sa posilňuje sebaučinnosť a znižuje dopad nadmerných pracovných nárokov,
- integrácia mindfulness do koučingových a vzdelávacích programov pre rozvoj schopnosti regulovať emócie, zvládať stres a zvyšovať kongruenciu medzi hodnotami pracovníka a organizačnými požiadavkami,

[5] ŠROBÁROVÁ, S.: *Krízová intervencia v multidisciplinárnom ponímaní v riešení vybraných akútnych sociálnych problémov*. 1. vyd. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2016.
[6] SAMUSEVICA, A., STRIGUNA, S.: Prevention of burnout syndrome in social workers to increase professional self-efficacy. In: *Engineering Proceedings.* 2023, roč. 55, č. 1, 13. https://doi.org/10.3390/engproc2023055013

- rozvoj reziliančného koučingu založeného na partnerskom vzťahu, ktorý umožňuje pracovníkom aktívne participovať na tvorbe cieľov a reflexii, čím sa posilňuje kontrola nad pracovnými nárokmi a adaptívne zvládanie záťaže,
- budovanie organizačnej kultúry prevencie prostredníctvom dostupnej supervízie, vzdelávania vedenia o rizikách vyhorenia a vytvárania bezpečných priestorov na otvorenú komunikáciu o príznakoch preťaženia.[7]

Záver

Predložená teoretická analýza ukázala, že koučing predstavuje účinný a perspektívny nástroj posilňovania reziliencie a prevencie vyhorenia v pomáhajúcich profesiách. Rôzne prístupy, od riešeniami orientovaného kognitívno-behaviorálneho koučingu, cez job crafting a využitie mindfulness, až po reziliančný koučing a organizačné preventívne stratégie, spája spoločné východisko, ktorým je podpora duševnej pohody, sebaučinnosti a dlhodobej profesijnej udržateľnosti. Analýza zároveň poukázala na prepojenie individuálnych zdrojov s organizačným prostredím, čo potvrdzuje potrebu komplexného prístupu k prevencii vyhorenia.

Cieľom príspevku bolo teoreticky analyzovať potenciál koučingu v kontexte prevencie vyhorenia a podpory reziliencie v pomáhajúcich profesiách. Na základe prehľadu súčasných konceptov a empirických zistení možno konštatovať, že tento cieľ bol naplnený. Koučing sa ukázal ako metodologicky rôznorodý a flexibilný prístup, ktorý možno aplikovať na individuálnej, skupinovej aj organizačnej úrovni.

Bibliografia

GRANT, A. M.: Solution-focused cognitive–behavioral coaching for sustainable high performance and circumventing stress, fatigue, and burnout. In: *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2017, roč. 69, č. 2, s. 98-111 [online]. [Citované 2025-10-08]. Dostupné na: https://doi.org/10.1037/cpb0000086

KOVÁCS, D., VIKOLER, T., TRAUT-MATTAUSCH, E.: The crafting for stress management coaching (CSMC) program. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation*. 2025, roč. 56, s. 155-170 [online]. [Citované 2025-10-08]. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s11612-024-00787-9

[7] STACHOŇ, M.: Diskurz, kritika a medziľudská komunikácia. In: *Komunikowanie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym: nowe trendy i obszary*. 1. vyd. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015.

ROMERO-MARTÍN, S., ELBOJ-SASO, C., ÍÑIGUEZ-BERROZPE, T.: Burnout and mindfulness among social workers in Spain: A structural equation model of mindfulness and areas of worklife as burnout predictors. In: *International Social Work*. 2022, roč. 67, č. 1, s. 208-225 [online]. (Pôvodná práca publikovaná v roku 2024.) [Citované 2025-10-08]. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/00208728221112733

SAMUSEVICA, A., STRIGUNA, S.: Prevention of burnout syndrome in social workers to increase professional self-efficacy. In: *Engineering Proceedings.* 2023, roč. 55, č. 1, 13 [online]. [Citované 2025-10-08]. Dostupné na: https://doi.org/10.3390/engproc2023055013

SIPONDO, A., TERBLANCHE, N.: Organisational coaching to improve workplace resilience: A scoping review and agenda for future research. In: *Frontiers in Psychology.* 2024, roč. 15, 1484222 [online]. [Citované 2025-10-08]. Dostupné na: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1484222

STACHOŇ, M.: Diskurz, kritika a medziľudská komunikácia. In: *Komunikowanie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym: nowe trendy i obszary*. 1. vyd. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015, s. 13-29. ISBN 978- 83-8019-248-5.

ŠROBÁROVÁ, S.: *Krízová intervencia v multidisciplinárnom ponímaní v riešení vybraných akútnych sociálnych problémov*. 1. vyd. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2016. 214 s. ISBN 978-80-561-0375-3.

Článok vyšiel v rámci riešenia projektu KEGA č. 022KU-4/2025 „Aplikácia koučingu s využitím medzinárodnej teórie a praxe v slovenskom výchovno--vzdelávacom procese“.

PhDr. Lenka Štefáková, PhD.
Katedra sociálnej práce
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
lenka.stefakova@ku.sk

Doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
krasna@dti.sk

PhDr. Mgr. Filip Gerec, PhD., MBA, MPH
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n. o.
Nám. 1. mája 1, 810 00 Bratislava
gerec@vssvalzbety.sk

Formation and Education

Výchova a vzdelávanie

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.69-84

Reflection on the Introduction of AI into the Education System in the Slovak Republic

Reflexia zavádzania AI do vzdelávacieho systému v Slovenskej republike

Peter Andreánsky, Annamária Šimšíková,
Mária Karasová, Ivan Šóš

Abstract

AI is part of the techno-environment, which represents a factor of interconnected human environments – micro-environment, meso-environment, macro-environment, and chrono-environment. Like any phenomenon, the introduction of AI must be comprehensively evaluated from various perspectives. The theoretical study presents a three-level model of a logical thought construct consisting of the dimensions of technical solution, civilization, and society. We demonstrate the anchoring of AI in society and express the potential risks of the impact of AI settings in society.

Keywords: Artificial intelligence. Annotation. The dimension of technical solutions. The dimension of civilization. The dimension of society.

Úvod

V súčasnej globalizovanej spoločnosti sa stretávame pri digitalizácii spoločnosti s trendom rozvoja a zavádzania AI do systémov spoločnosti. AI predstavuje súčasť techno-prostredia (Johnsons & Puplampu, 2008) v rámci prepojených prostredí človeka: mikroprostredia (používateľ), mezoprostredia (školský systém) a makroprostredia (inštitúcie zavádzajúce AI do systémov v spoločnosti, vrátane školského systému) a chrono-prostredia (zmeny v čase).

AI vo svete digitálnych technológií existuje už niekoľko rokov, avšak paradoxne po pandémii Covid-19 predstavuje paradigmu, ktorá je výrazne užívateľsky popularizovaná. Jej prítomnosť a používanie je oproti ďalším ponúkaným aplikáciám na trhu využívaná exponenciálne. Preferencie AI vychádzajú zo schopnosti AI poskytovať používateľom relatívne personalizované odpovede.

Rovnako ako každý iný fenomén, aj zavedenie umelej inteligencie musí byť komplexne vyhodnotený z rôznych perspektív. Teoretická štúdia predstavuje trojstupňový model logického myšlienkového konštruktu pozostávajúceho

z **dimenzií technického riešenia, civilizácie a spoločnosti**. Demonštrujeme zakotvenie umelej inteligencie v spoločnosti a vyjadrujeme potenciálne riziká vplyvu nastavení umelej inteligencie v spoločnosti.

Fungovanie AI

AI disponuje anotovanými a neanotovanými obsahmi. **Anotácia** v softvérovej analytike znamená, že rozsiahle texty sú definované relatívne krátkym obsiahlym textom, predstavujú **abstrakt**, ktorý hovorí o obsahu textu. Ten je ďalej definovaný cez **kľúčové slová**, ktoré používateľ označí. Len vďaka tomu vie systém definovať správne slová/definície, aj keď im nerozumie, jedná sa o označenia v binárnej sústave 0,1.

Obsahy AI sú do dátových úložísk vkladané bežnými používateľmi – konzumentmi online obsahov. Ktokoľvek na internete čokoľvek realizuje, je konzumentom a zároveň dodávateľom dát. Izolácia ľudí počas lock-downu v dôsledku pandémie Covid-19 prispela k rozvoju AI. Bežní ľudia ako užívatelia digitálnych zariadení s pripojením na internet, boli poskytovateľmi dát, čím vstupmi napĺňali dátové úložiská.[1] Poskytli tak pre testovanie AI masívne množstvo kontextov, uhlov pohľadu pre pojmy. Konzumenti teda pomáhajú anotovať obsahy, a to prostredníctvom reakcií – emotikonmi, postojmi, textami, komentármi. Dané dáta sa tiež po odsúhlasení konzumentom (povolenie cookies) používajú na trénovanie modelov AI. Vďaka anotovaniu obsahov AI modely naberali úroveň virtuálno-ikonickej reprezentácie rôznych situácií.[2] Zároveň sú na anotovanie určení ľudia, ktorí cielene anotujú obsahy, čo predstavuje prácu spojenú s finančným ohodnotením. Správanie bežného užívateľa sa tiež usmerňuje cez pravidlá komentovania. Toto obmedzenie slúži na sledovanie jednotného správania. Vlastníci algoritmov AI zámerne vyberajú z úložiska dát, pretože internet sa považuje za databanku. Čokoľvek sa dostane na internet, stáva sa súčasťou zálohy alebo vyššieho celku, ktorý s tým pracuje.[3] Obsahy predstavujú reálne disponabilný obsah pre užívateľov AI.

Pri používaní rôznych AI modelov už v základoch vznikajú prvé riziká a nedostatky. Pri **snahe prepisovať, kopírovať realitu**, teda skutočnosť do virtuality, existuje riziko absencie niektorých kontextov, v rámci všetkých

[1] Databázy ako HDR, Big Data disponujú obrovským množstvom dát, nakoľko prevažná časť celkovej komunikácie spoločnosti prebiehala prostredníctvom internetu.

[2] Ikonická reprezentácia znamená vyhodnotiť zo všetkých evidovaných opakujúcich sa procesov a záverov tie, ktoré najviac reprezentujú udalosť a určiť vzor udalosti (mentálna rekonštrukcia udalosti). Mentálnou rekonštrukciou vzniká obraz = predstava o nejakom jave, udalosti, situácii. Obraz predstavuje vygenerovaný výsledok veľkého počtu predošlých záverov reálnej skúsenosti. Vzhľadom na AI hovoríme o prenesení reálnej skúsenosti do virtuálneho prostredia.

[3] Analogické k fotogrametrii, kde je možné zakázať použiť nejakú časť fotky. Algoritmus ju vo výsledku nezobrazí, ale pracuje s ňou ako skrytou súčasťou a dopočítava vzhľadom na to, čo chýba.

úrovní, z ktorých sa realita skladá. Z časového a personálneho hľadiska nie je možné anotovať realitu v jej komplexnosti:

1. Anotujúci poskytuje obsahy, ktoré vychádzajú z kontextov, ktoré subjektívne registruje, nemusí však disponovať slovnou zásobou a byť schopný dostatočne správne popísať situáciu z reality, alebo môže **niektoré kontexty vynechať** (neverbálna komunikácia, fyziologické ukazovatele, ako pach, chuť, hmat, komplexná emočná vrstva). To je z pohľadu procesného výkonu a objemu dát nerealizovateľné. Aby bolo možné považovať všetky obsahy, ktoré sú vkladané do úložiska dát, za relevantné a bolo možné **deklarovať ich pravdivý zápis v priestore a čase**, každý jeden obsah vkladaný používateľom **by mal byť vyhodnocovaný a popisovaný so všetkými kontextami na niekoľkých úrovniach**. To znamená, že každú myšlienku zadávanú používateľom do zariadenia s pripojením na internet, ktorou prispieva k základnému pojmu anotovaním, aby rozšíril jeho balík kontextov – atribútov, by bolo potrebné ešte presne v tom čase evalvovať, či má dostatočnú výpovednú hodnotu o skutočnosti. Uvedené procesy nie sú realizovateľné. Podstatná časť informácií je teda anotovaná a sú súčasťou celkového úložiska dát spolu s malým percentom vedeckých anotovaných obsahov. Možno konštatovať, že uvedená vrstva predstavuje pracovný liminálny priestor (ide o nikdy nekončiaci sa priestor, do ktorého aj v tento moment vstupuje veľký počet anotovaných obsahov).

2. Z chronologického hľadiska narážame na 2 problémy:

- Nie je možné, či logické na základe udalostí prepísaných do virtuality definovať súčasnosť, či predikovať budúcnosť. Vložením do dátového úložiska sa informácia stáva izolovanou, statickou, ostáva originálom. Jej povaha sa ale nemení. Dynamiku takej informácie predstavuje nadviazanie a prepojenie podobných informácií, ktoré predstavujú jej atribúty (to sú zmeny, úpravy). Informácia v realite je odlišná – je vždy aktuálna a husto prepojená, aktualizuje sa permanentne prežívaním situácií. Danú povahu/kvalitu informácia vo virtuálnom svete nezíska. Vyvodené závery z použitia informácií z reality a informácií z virtuality sú odlišné.
- Niektoré dáta alebo väčšina vedeckých dát nie sú spracované, resp. sa zdá, že sú na okraji záujmu. Tieto dáta sú stálou súčasťou celku, algoritmy v nich hľadajú a pokúšajú sa napasovať definované kľúčové slová na vyhovujúci konštrukt, ktorý si vyžiadal užívateľ.

3. Na anotovanie je nevyhnutné nazerať aj z axiologického hľadiska – zmyslu činnosti a hodnoty, užitočnosti činnosti. Predimenzované anotovanie či absencia anotovania istých obsahov obohacujúcich spoločnosť, vedie v informačnom poli k nerovnomernému zastúpeniu anotovania obsahov.

Analýza vybraných dimenzií

V dimenzii technického riešenia definujeme kľúčové skutočnosti:

Informácie zadávané používateľmi do digitálnych zariadení s pripojením na internet podliehajú **spracovaniu**, čo zo strany bežného užívateľa nie je videné. Informácie sú spracované a uchovávané správcami, teda majiteľmi serverov a firiem, prípadne dát. Dáta sú regulované správcami, pričom nad nimi je regulačným systémom vlastník softvéru. Vlastník softvéru archivuje všetky vstupné údaje, teda zadané informácie od konzumenta, používateľa technického zariadenia s pripojením na internet a disponuje nimi aj napriek tomu, že správcovia informácie regulujú (ukladajú, neukladajú). Digitálna stopa je zaznamenaná na určitej úrovni aj napriek tomu, že jej obsah mohol byť zmazaný, nesie informáciu o tom, že vstup bol realizovaný. Z toho pre používateľa vyplýva, že informácie boli odoslané a uchované, aj napriek istej úrovne regulácie, ktorú používateľ nastavil a vidí – vymazať, archivovať.

Informácie zadávané používateľmi na internet sú analogicky na princípe kolapsovania zhromažďované v dátových úložiskách. Vznikajú **úrovne informácií** – dát.

Dátové úložisko sa skladá z úrovní:

1. Najhlbšiu úroveň predstavujú **vedecké informácie**. Vedecké informácie nie sú anotované. K daným informáciám sa bežný používateľ nedostane, nakoľko sa k nim nedokáže dostať už len z princípu, že sa na ne nepýta, nie je po nich dopyt a nedokázal by s nimi pracovať. Ide o veľmi odborné informácie.

2. Nad nimi sa nachádza **línia anotovaného obsahu** „balastu,“[4] akýchkoľvek pravdivých a nepravdivých informácií, prekonceptov či subjektívnych dojmov o realite, ktorý vzniká zadávaním a uchovávaním obsahov na internete používateľmi. Ide o rozsiahlu vrstvu, ktorá je anotovaná. Paradoxne táto vrstva je používateľmi najviac využívaná, a to aj z personálneho hľadiska – mentálna výbava bežného konzumenta je schopná operovať a spracovať informácie z tejto vrstvy. Obsahy sú anotovateľné, nakoľko sa opisujú všeobecne a veľmi ľahko, relatívne veľa ľudí informáciám rozumie, sú to všeobecné, rovnako aj nič nehovoriace pravdy, s ktorými sa nedá nesúhlasiť. Tieto dáta sú **anotované cielene** a definované cez kľúčové slová. Ale zároveň potreba ľudí reagovať, pomáha k lepšiemu dodefinovaniu týchto kontextov, preto sa zdá, že umelá inteligencia sa správa ľudsky. Tu je potrebné objasniť, že dojem ľudskosti je tvorený tým, že AI preberá kontextové štruktúry od ľudí a formuluje ich štylisticky tak, aby nabádali k pocitu. V skutočnosti obsahy sú bez emočnej vrstvy, teda AI je „emocionálne neprítomná“. Replikuje a skladá výplňový text, ktorý sa nedá použiť v argumentačných rovinách, respektíve pre hlbšie pochopenie. AI sa vyjadruje povrchne.

[4] Balast – prázdne floskuly. Anotuje sa, je to relatívne jednoduché, rýchle a ekonomicky veľmi návratné. Je masovo žiadaný, nevyžaduje zložito vyskladanú argumentačnú linku, jednoducho sa k nemu tvoria otázky.

Na základe uvedených skutočností možno kriticky poukázať, že AI vyberá informácie z časti disponibilného obsahu a ponúka ho spätne používateľovi ako reakciu na jeho podnet. Platená a neplatená verzia AI sa líši len v citlivosti nastavenia poskytovanej informácie a v určitých vybraných preferenciách konkrétnych tém v rámci nastavení.[5] To vychádza z klauzuly: „splň očakávania konzumenta“. AI tak generuje obsah, ktorý je vítaný a ocenený konzumentom ako dostatočný pre jeho očakávanie.

3. Vrstva dát, ktoré sú niečím pre používateľov príťažlivé, sú momentálne označované ako „moderné“, „trendy“, „v kurze“, sú akceptované, napríklad popularizácia vedy zjednodušeným vysvetlením, ktoré nemusí zachovať podstatu. Ide o ľahko stráviteľný informačný blok pre konzumentov obsahov.

4. Vo vrstve nad vrstvou dát sú informácie, z ktorých **používatelia iba čerpajú, no nevedia ich** vkladať. Je to špecifické, pretože každý, kto je nejakým spôsobom verifikovaný (rozumej má prístup na internet), dokáže vkladať informácie v kyberpriestore. Ide o dátový kôš, obsahuje všetko a dátoví analytici z neho vyberajú to, s čím sa pracuje ľahko a hlavne, čo je preferované potenciálnymi konzumentami. Často sa deje to, že akonáhle človek odsúhlasí podmienky užívania internetovej služby (napr.: cookies), vystavuje sa riziku, že mu poskytovateľ konkrétnej služby sťahuje zo zariadenia informácie. Napríklad, ak ide o kontakty v mobilnom zariadení a má sociálnu sieť ako FB, na základe tejto informácie sociálna sieť ponúka osobu ako potenciálne známu osobu, aj keď ju konzument na sociálnej sieti nehľadal. Ďalej sa aj napríklad vďaka prístupu k mikrofónu a kamere dokážu zbierať dáta, ktoré sa následne použijú na cielenú reklamu.

5. Užívateľská vrstva – pri nej produktorov informácií ani tak nezaujíma, či dané informácie budeme používať, ale **ako na informáciu reagujeme**. Ak vedia, ako sa správame (reagujeme), poskytuje to príležitosť pre prednostne predkladané informácie produktormi, čím dochádza k zmene myslenia. Väčšina ľudí nemá potrebu analyzovať a hlbšie premýšľať. Pristupujú k dátam zo 4. a z 3. vrstvy.

Ďalším rizikom je **dostupnosť informácie**. Dátoví analytici majú možnosť v druhej vrstve nastavovať nimi preferované informácie, teda manipulovať obsahy nastaveniami, čo znamená, povoliť alebo nepovoliť dostupnosť obsahov istej spoločenskej skupine (krajine). Ide o vedomú cielenú ***selekciu obsahov.*** Tu priamo poukazujeme na schopnosť možnej manipulácie s informáciou. Podľa CLRN (2025) AI algoritmy dokážu analyzovať psychologické profily jednotlivcov a prispôsobiť presvedčivé správy ich konkrétnym zraniteľnostiam, čím ich robia náchylnejšími na manipuláciu. Opačnou variantou je cielená podpora predikovanej informácie, aby bola algoritmami častejšie predkladaná ako iný obsah.

[5] Z toho dôvodu sa niektoré obsahy k používateľovi dostanú prednostne alebo ich nemá vôbec poskytnuté.

Informácie „balast“ ktoré sú v dátových úložiskách, sú spracovávané vo vybraných krajinách (ako napr. Afrika). Existujú skupiny ľudí, ktorí fungujú v prostredí s mentálne nízkym sociálnym IQ, zlou spoločenskou klímou a vedomím. Sú ochotní spravovať a anotovať obsahy, ktoré sú morálne nízke, hraničiace alebo už priamo súvisiace s kriminalitou (násilie a iné). Naopak dáta na vyššej úrovni spracovávajú krajiny, ako napr. Čína a India. Solídni vedci nemajú záujem anotovať balast a vedecké práce generované AI, nakoľko nemajú pre nich výpovednú hodnotu.

Z hľadiska **technicko-energetického, environmentálneho zabezpečenia a udržateľnosti** nastavenia činnosti je potrebné uviesť riziká. Na jednej strane nemiernosť anotovacej činnosti vedie k náhlemu prebytku dátových požiadaviek tzv. *traffic spike* (Barker, 2025) preťažuje systém (servery, databázy, siete). To predstavuje energetickú záťaž implementovania AI do systémov v spoločnosti. Na druhej strane zadávanie promptov z energetického hľadiska predstavuje vysokú mieru spotrebovanej energie.[6] Napríklad trénovanie jazykového modelu má 17-krát vyššiu uhlíkovú stopu ako uhlíková stopa bežného človeka za rok (Ayzenberg In Spevár, 2025). Zatiaľ nie je známa kapacita obytných miest uniesť energetickú záťaž modelovania tzv. pomocných asistentov AI. Vysoká spotreba AI súvisí s prehľadávaním všetkých dátových úložísk, prechádza všetkými dostupnými informáciami. Energetickú náročnosť tiež determinuje schopnosť používateľa zadávať prompt. To predstavuje sociálno-energetickú otázku. Sme ochotní obetovať energeticky nákladný úkon AI, pre bežné nízko-energetické úkony, ktoré sme schopní realizovať myslením?

V rámci dimenzie civilizácie je potrebné zaoberať sa skutočnosťami:

1. Civilizácia je v dôsledku internetu **prepojená, v prípade kolapsu jednej oblasti, spôsobuje kolaps celku**. Nie je oblasť, ktorá by týmto procesom nebola dotknutá.

2. Axiologická rovina je kľúčová oblasť udržania civilizácie. **Civilizácia je udržateľná v prípade, že v nej platia pravidlá**. Jedná sa o spoločnosťou deklarované a uznávané hranice v rôznych oblastiach, ktoré udržujú chod spoločnosti, teda jej udržateľnosť. Aktuálne v spoločnosti neexistuje etický globálny kódex, pre používanie a rozsah vplyvu AI, ktorý by povolil, alebo zamedzil celoplošne zavedenú a spustenú AI. Civilizácia, ktorá nemá pravidlá, nie je trvalo udržateľná. Aktuálne reálne pravidlá regulácie sú GDPR – je to písomná náhrada lojality ľudí spoločnosti, ktorej cieľom je udržať dôveru kontraktov.

Problém zachovania pravidiel sa taktiež zásadne **líši generačne**, a to z dôvodu uznania pravidla ako hodnoty. Kým jedinci nastavujúci vo vlastnej generácii pravidlá, uznávajú ich hodnoty a normy, nasledujúce generácie tieto

[6] Jazykové modely (LLM) bežia na špecializovaných GPU, môžu mať spotrebu 300 – 700 W na jednu kartu. Jedna GPU karta (napr. NVIDIA A100) približne 400 W pri plnom zaťažení.

pravidlá môžu alebo nemusia akceptovať, pretože ich priestor je utváraný zo skutočností, ktoré narážajú na zmysel a aktualitu pravidiel. Staňek (2018) upozornil, že u mladej generácie je novým trendom ***uzavretie sa vo vlastnej generačnej vrstve.*** Dopĺňame, že zároveň z dôsledku zákonu zachovania energie, čiže úspory energie (*maximum výnosu za minimum energie*), majú nové generácie ľudí tendenciu obchádzať a porušiť pravidlo nastavené jedincami, ktorí tvorili pravidlo a dáva im zmysel. V prípade, že spoločnosť vytvorí jednu výnimku, nastáva okamžitý kolaps pravidla (tento moment je nárokovateľný každej ďalšej osobe) a v zásade platí, že pravidlo stratilo opodstatnenie. Generácia mladých ľudí: generácia Z, α a β sú v súčasnosti postavení pred výzvu a globálnu požiadavku: nastavenie pravidiel v rámci uvedomelej zmeny. Uvedomelá zmena znamená konfrontáciu s realitou.

3. V súčasnosti sa v spoločnosti deje to, že paralelne žijeme realitu a kopírovanú virtualitu, kde sú snahy kopírovať realitu do úrovne konkurencieschopnosti realite. Konštatujeme, že sa jedná o **vek ilúzie.** Ilúzia je predstava o realite, ktorá je diametrálne odlišná od reality, a to v rôznych oblastiach. **Evalvácia reality a fikcie prinášajú odlišné závery a aj odlišné východiská pre ďalšiu nadstavbu.** Pre bežného konzumenta online obsahov, ktorý „žije“ **v iluzórnej pravde** poskytovanej online v kyberpriestore o spoločnosti, potenciálna konfrontácia reality s fikciou prinesie so sebou dopad, ktorý si konzument nepredstavoval. Konzument si dopad nemohol v mysli konštruovať na základe reálnych podnetov z toho dôvodu, že nedisponoval touto pravdivou informáciou, ale disponoval informáciou umelou – skreslenou a z nej jeho následná dedukcia prináša nesprávne závery o realite oproti reálnej skutočnosti. Uvedomenie si varovných signálov môže jedinec či sociálna skupina nadobudnúť len konfrontáciou zažitej skúsenosti, v ktorej vyhodnotí potenciálne riziká. AI nedokáže tieto signály detekovať a poskytovať, pretože nedisponuje kontextami, z ktorého vznikli a rovnako aj z primárneho dôvodu, že do nej neboli vložené. Zároveň nemá na rozdiel od človeka intuíciu či AHA faktor. Absencia akéhokoľvek kontextu následne v prepojenosti s AI poskytuje evalváciou ďalšie skreslené kontexty pre ďalšie oblasti. Ľudská skúsenosť je neprenositeľná – predstavuje netransferibilné špecifiká, kde každé špecifikum predstavuje osobitú premennú v priestore a čase, ktorú by bolo potrebné vložiť – evalvovať anotovaním, čo nie je možné.

4. Faktor predstavuje osobnostná a spoločenská zodpovednosť. Súčasná generácia Z je postavená pred výzvu uvedomelej zmeny, ich sa tento rozmer týka a ich správanie sa odzrkadlí v stave spoločnosti o 20 rokov. Dopĺňame, že neurologicky sa vývin mozgu uzatvára približne vo veku 21 rokov, po tejto hranici sa jeho hodnotový a postojový rámec mení ojedinele, napríklad po silnom zásahu existenčných istôt. Je nutné v rámci osobnej a spoločenskej zodpovednosti vychovať deti k ľudskosti a hodnotám, pretože ak táto oblasť nie je plne rozvinutá, podporená prostredím, ľudským faktorom a skúsenosťami, nemožno predpokladať, že nimi bude disponovať alebo sa pre ne rozhodne po vekovej hranici.

Generácia čelí výzve konfrontovať realitu a realizovať **uvedomelú zmenu**. Táto snaha je poznačená negatívnym faktorom, problémom prenechania zodpovednosti zo strany zákonných zástupcov a prebratia zodpovednosti zo strany mladých ľudí. Negatívum predstavuje napríklad neštandardná zóna ochrany rodičmi, ktorí ešte sú schopní záležitosť vyriešiť za potomka, nakoľko disponujú fyzickými kontaktmi, ktoré sú zaviazané recipročne k vzájomnej pomoci, a tak sú schopní ochrániť ho v čase nepohody, čím sa záťaž na jedinca stáva prijateľnejším. Tento model správania je kontraproduktívny, pretože zabraňuje zodpovednosti jedinca voči menšej sociálnej skupine či širšej spoločnosti, ktorej je mladý jedinec súčasťou. Už teraz je možné v spoločnosti pozorovať stav, že mladí ľudia preferujú používanie techniky v situáciách, kedy by postačila interpersonálna komunikácia.

V extrémnej forme jedinec disponuje komfortom, blahobytom a sebestačnosťou aj v dôsledku technických zariadení do tej miery, že problém, dokonca aj globálny problém, môže vnímať odizolovane od seba – čo v jednoduchom jazyku znamená – „**Mňa sa problém netýka**“[7]. Model správania jednotlivcov, či rodičovského prístupu ochraňujúceho potomka, zabraňujúceho a riešiaceho akékoľvek negatívum, vedie k morálnej otupenosti a odľudšteniu voči skutočnej realite, ktorej napríklad čelí jedinec so skúsenosťou negatívnych dopadov v živote. Pohľad potenciálne bezpečného života v komforte jedincov uspáva v ilúzii, že problém neexistuje alebo aspoň do tej roviny, kým ho fatálne nezasiahne. Jedinec s danou mentalitou je schopný meniť vlastné nastavenie existencie až po silnom zásahu zvonka – do existenčných istôt. Po takomto zásahu dochádza k uvedomeniu si prítomného doteraz prehliadaného problému a vedie k zmene mentálneho nastavenia.

Odklon od negatívneho smerovania je možné uskutočniť jedine **uvedomelou zmenou**. Uvedomelá zmena znamená vyhodnotenie skutočnosti a odklon od potenciálne deštruktívne pôsobiaceho smerovania. Uvedomelá zmena je globálne realizovateľná, ale paradoxne len konkrétnym rozhodnutím každej osoby individuálne. Kolektívna mentalita sa zmení v prípade, že vysoké percento mladých ľudí bude uvedomelo pristupovať k realite. Uvedomelosť sa týka aj určenia hraníc používania digitálnych aplikácií na bežné úkony v živote.

[7] Prvá línia vnímania problému (určitý čas a určitá dátová stopa sa prejaví po prekročení osobného limitu vnímania reality), okrajové vnímanie problému (registrujeme problém, ale neprisudzujeme mu žiaden reálny index ohrozenia), registrácia problému (problém sa prejavil v kontexte iných udalostí, keďže sme nedostatočne interpretovali príčiny, problém má stále pomerne nízku váhu), priznanie problému (opätovne priznanie problému v súvislosti s viacerými udalosťami, problém sa nedá prehliadnuť procesom vnútornej analýzy), prijatie problému ako skutočnosti (problém nadobudol reálne kontúry a veľkosť, formou vnútorných mentálnych procesov sa snažíme definovať napadnuté oblasti a vytvárame možnosti riešenia, resp. zmiernenia dopadov), riešenie problému (aplikácia riešení v kontextoch konkrétnych udalostí, obozretnosť venujeme previazanosti vlastných myšlienkových schém, ktoré nás podvedome nútia riešiť situácie stereotypným správaním).

5. Problematickú oblasť tiež predstavuje **schopnosť a vhodnosť človeka pracovať s AI**:

a) Problematika sa dotýka **účelu použitia AI a incentív (motívov) človeka.** Každý človek má vlastné incentívy, priority, hodnoty a z nich vychádza pri používaní digitálnych médií a AI. Je potrebné brať na vedomie skutočnosť, že ľudia, ktorým sa tvorí ponuka uľahčenia existencie, disponujú odlišnou mentálnou úrovňou a správajú sa rôzne. Čo znamená, že čo jednému môže prospieť, môže druhého poškodiť. To sa týka napríklad veku používateľov. Ľudia pristupujú k AI aj mimo jej účel, ku ktorému bola vytvorená, ale využívajú ju pre nižšie incentívy (pudovosť, lenivosť a iné).

b) Problematika sa dotýka **schopnosti ľudí pracovať s informáciou**. **AI nie je vhodná pre vekovú kategóriu ľudí, ktorí ešte nemajú utvorené analytické a kritické myslenie**. Čo znamená, že nie je vhodná pre deti. Ak sa AI zavedie v takejto podobe, ako je teraz nastavená, do základných škôl frontálne, vzniká riziko odľudštenia spoločnosti, strácajú sa základné morálne hodnoty a emočné prežívanie. Deti získavajú **návyk**, že môžu existovať bez skutočných interpersonálnych vzťahov, pretože fungujú neosobne cez technické zariadenie. Deti nevedia, ako fungujú systémy vo virtualite a dokonca aj mnohí dospelí. Ak deti nemajú do určitého veku zažité skúsenosti (keďže cnosti a duševné postoje sa nedajú učiť, lebo predpokladajú zažité, napríklad cez kolektívny šport, kde sa musia vysporiadať s prehrou, kooperovať v tíme a pod.) a dovolíme im vstúpiť do sveta technológií, nenaučia sa a nezískajú kompetencie, ktoré virtualita nedokáže poskytnúť.

c) **Bežní používatelia sa nevedia správne pýtať** = zadávať prompt, a tým pádom dostanú len všeobecnú odpoveď, čo predstavuje kompilát informácií. Okrem toho predstavuje spomínanú energetickú záťaž. Tu je potrebné poznamenať, že v spoločnosti zatiaľ nemáme dostatočne rozvinuté potrebné gramotnosti, ktoré sme si stanovili, ako sú: mediálna gramotnosť, finančná gramotnosť, jazyková a čitateľská gramotnosť u detí a mládeže, a napriek tomu sa už hovorí o rozvoji AI gramotnosti. Na rizikovosť dlhodobého používania generatívnej AI poukazujú Kosmyna et al. (2025), napríklad sa znižuje funkčná konektivita v oblastiach mozgu zodpovedných za pamäť, plánovanie a tvorivé myslenie. Po prechode späť na prácu bez AI zostáva mozgová aktivita podpriemerná v kognitívnom dlhu, čo naznačuje oslabenie schopnosti samostatného myslenia. Nadmerné spoliehanie sa na AI môže viesť k strate kritického myslenia a tvorivosti.

AI gramotnosť môžeme považovať za konštrukt základných gramotností, bez znalosti ktorých nie je možné ňou správne operovať:

- **Digitálna gramotnosť** sa zameriava na schopnosti a zručnosti používať digitálne technológie, prostredníctvom ktorých spracovávame informácie. Ide predovšetkým o schopnosti a zručnosti ovládať hardvér a softvér (Bawden, 2008; Velšic, 2011; Osterman, 2012; Biezā, 2020).
- **Informačná gramotnosť** sa sústreďuje na vyhľadávanie, hodnotenie – analýzu informácií vzhľadom na zdroj, z ktorého je informácia čerpaná.

Nezameriava sa na pochopenie autonómnych systémov a ich limitov, ale na proces, ktorý prebieha, keď informáciu získavame, spracovávame a následne interpretujeme tak, aby bol zachovaný obsah a pravdivosť informácie. Zahŕňa tiež etické aspekty používania informácií (Osterman, 2012; ALA, 2014; Pullinger, Kelsall, Selvidge, 2014).

- **Čitateľská a jazyková gramotnosť** sa zameriavajú na schopnosť porozumieť a interpretovať jazykové prejavy a analyzovať významy textového formátu. Najvýznamnejšou požiadavkou súčasnosti je pritom najmä čítať s porozumením (Mastišová, Murinová, 2011).
- **Mediálna gramotnosť** rieši interpretáciu obsahu, pričom sa zameriava na rozvíjanie kritického myslenia mediálnych obsahov, ku ktorým má človek prístup z rôznych mediálnych zdrojov (tlač, rozhlas, televízia, internet). Rovnako sa orientuje na poznanie princípov tvorby mediálnych obsahov, ktoré sú zasadzované do určitých kontextov, čo prispieva ku kritickej analýze a zároveň sa zaoberá mediálnou tvorbou (EC, 2013; NAMLE, 2014).

Pre potreby AI narastá požiadavka komplexnejšieho rozvoja mediálnej gramotnosti, ktorý by bol zameraný na kritické chápanie mechanizmov umelej inteligencie.

V rámci dimenzie spoločnosti je potrebné diskutovať skutočnosti:

1. Spoločnosť je utváraná ľuďmi a ich postojmi, uznávanými hodnotami a cnosťami. To predstavuje opäť axiologickú rovinu. Je potrebné vnímať, **čo spoločnosť uznáva ako hodnotu.** V niektorých prípadoch sa v dôsledku popularizácie môže fenomén stať trendom a získať v spoločnosti hodnotu. V dôsledku toho existujú následne snahy implementovať trend do viacerých systémov v spoločnosti, napríklad na princípe *Overtonovho okna* (Decherney, n.d.). Rozširovanie trendu následne upravuje paradigmu v spoločnosti. Na druhej strane má človek možnosť trend podporiť, rozvíjať alebo nepodporiť.

2. Spoločnosť je udržovaná na základe hodnôt, cností, morálnych zásad a pravidiel. Predstavujú ideál, avšak ich reálna prítomnosť, dodržiavanie či nedodržiavanie tvoria reálnu **kultúru spoločnosti.** Kultúra spoločnosti sa odzrkadľuje v **spoločenskom vedomí a spoločenskej klíme**. **Spoločenské vedomie** je správanie ľudí, ktoré v rámci spoločnosti ako celku je priechodné/tolerované, alebo chápané ako štandardné správanie, aj keď pravidlá definujú inak. Spoločenské vedomie je dynamické, tvorené na základe komponentov **sociálneho vplyvu** zahrňujúceho *informačný sociálny vplyv*[8], *konformitu väčšiny*[9], *tichú dohodu o zhovievavosti*[10] a prvok difúzie zodpovednosti. **Spoločenská**

[8] V prípade, že jedinec nevie čo robiť, ako sa zachovať, prispôsobí sa odpozorovaním činnosti iných, predovšetkým tých, o ktorých sme presvedčení, že majú správne informácie.
[9] Dôvera a správnosť úsudku jedinca sa podrobí úsudku väčšiny.
[10] Ide o implicitnú normu, ktorá nevznikla rozhodnutím, ale pozorovaním a mlčaním. Väčšina z ľudí prehodnotí postoje, stanoviská k menšine a uplatní láskavosť a úľavy.

klíma je odrazom emočného nastavenia spoločnosti. V prípade, že v spoločnosti prevažuje nedôvera, prejavuje sa podozrievaním a ústí k nenávisti. To predstavuje spoločnosť, kde jednotlivec cíti neprirodzený **emočný tlak** bez zrejmého dôvodu. Problém nastáva, ak sa spoločnosť dlhodobo nachádza v tomto stave. Dochádza k redukcii až zániku sociálnych zručností a nastupuje morálna tuposť, kde je najviditeľnejším aspektom presadzovanie subjektívneho pocitu nad objektívnou realitou.

3. Interpersonálna komunikácia a interpersonálne vzťahy:

Už Kraut et al. (2002) upozornili na negatívny vplyv online prostredia – nastáva, ak intenzita využívania pozitívnych aktivít v online prostredí prudko narastie a využívanie prostriedkov komunikácie a **socializácie** sa zúži výlučne na elektronické prostriedky, alebo členstvo vo výhradne elektronických sociálnych vzťahoch, či vyhľadávanie výlučne virtuálneho sociálneho kapitálu.

Atraktivita využívania DT a AI veľmi úzko súvisí s človekom a jeho **interpersonálnymi skúsenosťami**, teda skúsenosťami tvárou v tvár:

a) Vzhľadom na interpersonálnu komunikáciu je potrebné naznačiť, že komunikácia prostredníctvom externých zariadení predstavuje vyššiu časovú dotáciu ako komunikovanie informácie tvárou v tvár. Analýza a detekcia **neverbálneho prejavu** je kľúčová pri identifikácii konotácií pojmov v komunikácii. Pri realizovaní dohôd je prospešné realizovať komunikáciu tvárou v tvár bez zbytočného zdĺhavého oddialenia odpovede. Je to najmä z dôvodu prevažujúcej neverbálnej komunikácie, ktorá pri online komunikácii absentuje.

b) Faktorom atraktivity AI je aj jej **schopnosť poskytnúť reakciu, ktorá konzumenta uspokojí**. Principiálne je nastavená neprotirečiť konzumentovi a poskytnúť mu odpoveď, ktorá je pre neho postačujúca. Následne sa sleduje reakcia zadávateľa požiadavky – konzumenta a prehodnocuje sa, ako naformulovať ďalšiu odpoveď, aby bol klient spokojný. AI neodporuje, vyhovie za každých okolností. Jedinec môže subjektívne nadobudnúť pocit, že jeho myšlienky zdieľa veľká skupina ľudí, a teda ide o objektívnu realitu.

c) Benefitom využívania DT a AI u mladých je **pocit spokojnosti, že sa v interpersonálnej reakcii eliminujú obavy a komunikačné nedostatky** (napr.: konflikt, strápnenie sa za nedostatočnú formuláciu myšlienky, obava komunikovať konflikt, čas na premyslenie a formulovanie odpovede cez technické prostriedky, ochrana v prípade nevedomosti a možnosť oddialiť odpoveď – *asynchrónnosť*, skreslené predstavy o komunikujúcich).

d) V súvislosti so schopnosťou instantnej reakcie AI, riziko predstavuje **umelá náhrada pre saturovanie emocionality človeka.** Ako už bolo uvedené, človek pri komunikácii s vybranými modelmi AI nadobúda dojem, že sa správa ľudsky. Dojem je tvorený preberaním kontextových štruktúr od ľudí, ktoré zasadzuje štylisticky tak, aby nabádali k pocitu. Podľa Kobzovej (2025) mladí Slováci si AI pripúšťajú do roviny, ktorá je určená interpersonálnym vzťahom. Primárnymi determinantmi vyhľadávania AI je osamelosť, tlak na výkon, čo vytvára prostredie, v ktorom ľudia hľadajú únik do „vzťahov“ s AI. Chatboty poskytujú ilúziu partnera, generujú pocity ako láskavosť, absentujú konštruktívnu

kritiku, nevystavujú nároky, čo vedie k pocitu bezpečia, ale k prehlbovaniu sociálnej izolácie, znižovaniu tvorby autentických vzťahov.

e) V mentálnom nastavení, kedy cielene prenášame dôveru k externej aplikácii (AI) namiesto vloženia dôvery v človeka, nastáva odľudštenie – **depersonalizácia** v prospech AI. Problém depersonalizácie v dôsledku uprednostnenia AI rozhodovania vzhľadom na prijatie do zamestnania identifikoval už Laker (2023). V prípade používania AI vzhľadom na prenos dôvery existuje riziko vzniku stavu, a tým je odkazovanie sa na AI, čím klesá schopnosť dôverovať v schopnosti človeka, sociálnej skupiny. Ľudia tým blokujú možnosť aplikovať a evalvovať vlastný potenciál a vlastný kapitál, ktorým možno obohatiť spoločnosť.

Winthrop a Hau (2025) poukazujú na negatíva – AI chatboti nahrádzajú komunikáciu, dojčatá majú menej konverzačných výmen s rodičmi. Nedostatok reálnych interakcií ohrozuje sociálny a emocionálny rozvoj detí a adolescentov. AI tiež mení základné vzorce sociálneho správania.

Vyjadrujeme názor, že **reálna skúsenosť človeka je nenahraditeľná**. Je nevyhnutné zamyslieť sa nad problematikou, v akom veku je vystavenie dieťaťa umelej inteligencii prospešné. Dospelý jedinec, ktorý má za sebou reálne zážitky, bude k AI pristupovať inak ako dieťa, ktoré má kvôli svojmu veku utvorenú realitu zatiaľ z menšieho počtu reálnych zážitkov. Rozdiel medzi dieťaťom a dospelou osobou je v tom, že dospelý jedinec je schopný vyhodnocovať realitu aj mimo nej a vidieť oddelene vstupujúce prepojené oblasti. Dospelý jedinec, ktorému bolo poznanie sprostredkované človekom, vníma človeka ako nositeľa pravdy a hodnôt a AI ako sprostredkovateľa. Na druhej strane realita dieťaťa je vo všeobecnosti utváraná z predkladaných, dostupných podnetov, tieto vyhodnocuje komplexne v prostredí, v ktorom sa nachádza a nie oddelene. Keďže dieťa napodobňuje správanie sa dospelých, vníma, kto a čo mu vedomosť prináša. Z pohľadu dieťaťa, považuje dieťa AI za bežnú súčasť života a pre neho to v zásade znamená, že AI je nositeľom pravdy a hodnôt a učiteľ je sprostredkovateľ. Ak absentuje aktér – človek pri sprostredkovaní poznania, dieťa nadobúda vedomie, že vkladanie otázky do zariadenia prináša poznanie namiesto autority (rodič, učiteľ, kňaz, psychológ a i.). Pri deťoch nemožno eliminovať vnímanie prostredia ako súčasť učenia a poznania. To predstavuje riziko.

Na základe prístupu k AI možno v teoretickej rovine predstaviť **dve hlavné potenciálne paradigmy:**

Prvá paradigma, kde DT a AI ako nástroje zabezpečujú nižšie zastúpenie úkonov s cieľom uľahčiť život a značne vyššie zastúpenie predstavuje ľudský kapitál (zahŕňa to: premýšľanie a tvorbu myšlienkového konštruktu vedúceho do ľudského knowhow, reálnu skúsenosť a opakovaný zážitok, interpersonálnu verbálnu a neverbálnu komunikáciu a schopnosť organizovať sa). V tomto modeli predstavuje človek nositeľa poznania a pravdy a technické vymoženosti s AI sprostredkovateľa tejto pravdy. Daný model je z hľadiska udržania spoločnosti prijateľný.

Druhá paradigma predstavuje model, kde DT a AI zastupujú vyššie zastúpenie, ako sú úkony človeka, teda predstavujú náhradu úkonov, ktoré je možné realizovať fyzicky. AI generuje myšlienku za človeka, poskytuje iluzórnu radu skúsenosti s vynechaním aktuálnych reálnych kontextov, komunikáciu s asistentom, príjem výstupov z aplikácií, dovoz jedla a spotrebného tovaru prepravnou službou namiesto fyzického pohybu a iné. Nižšie zastúpenie úkonov predstavujú hodnoty trvalo udržateľnej spoločnosti. V tomto modeli predstavuje človek sprostredkovateľa a AI nositeľa poznania a pravdy. Z hľadiska udržania spoločnosti je model neadekvátny. Ako príklad pre prognózu takto smerovanej paradigmy možno uviesť technicky vyspelú japonskú spoločnosť, ktorá si v digitálnom a technickom vývoji drží prvenstvo na svete, hovorí sa o spoločnosti **5.0 „*superchytrej spoločnosti*“**. Takto štruktúrovaná spoločnosť predpokladá udržateľný inkluzívny sociálno-ekonomický systém poháňaný digitálnymi technológiami, ako: analýza veľkých dát, AI, internet vecí a robotika. Vzniká „kyberfyzický systém“, kde sa pevne integruje kyberpriestor s fyzickým priestorom ľudí, nastavuje sa technologický režim (UNESCO, 2019). Na druhej strane zo sociologického hľadiska spoločnosť aktuálne čelí extrémnemu sociálnemu stiahnutiu – hikikomori.[11] Pokrok v digitálnych a komunikačných technológiách poskytujúcich alternatívu k sociálnej interakcii implikujú zvýšenie problému (Kato a Kanba, 2020).

Záver

„Ponorenie sa do virtuálneho sveta umožnilo istý druh „digitálnej migrácie“, to jest vzdialenie sa od rodiny, od kultúrnych a náboženských hodnôt, čo vovádza veľa ľudí do sveta osamotenosti a sebaklamu, takže zakusujú stratu koreňov, hoci fyzicky zostávajú na tom istom mieste. Nový a prekypujúci život mladých, ktorí sa nástojčivo usilujú presadiť svoju osobnosť, naráža na novú výzvu: je ňou interakcia medzi reálnym a virtuálnym svetom, do ktorého vstupujú sami ako na neznámy kontinent. Dnešní mladí majú ako prví urobiť syntézu medzi tým, čo je osobné, čo je špecifické pre ich kultúru, a tým, čo je globálne. To znamená, že musia nájsť cesty, ako prejsť z virtuálneho kontaktu k dobrej, zdravej komunikácii“ (Christus Vivit, 90). Umenšovanie ľudskej potencionality vedie k otázkam ohľadom prínosu človeka v rozvoji spoločnosti. Nevyhnutná je vedomá zmena jedincov v spoločnosti.

[11] V rámci digitálneho modelu spoločnosti v Japonsku sa objavil celospoločenský jav „*hikikomori fenomén*“. Jedná sa o dlhotrvajúcu formu patologického sociálneho stiahnutia. Termín označuje syndróm mladých ľudí, ktorí rezignovali na sociálny život a prácu z individuálnych dôvodov či neschopnosti presadiť sa na pozíciu v dôsledku tlaku spoločnosti. Tým sa izolovali v spoločnosti.

Bibliografia

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. 2014. *Introduction to Information Literacy.* Chicago: Association of College & Research Libraries. http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/overview/intro

BARKER, P. 2025. Rise of AI crawlers and bots causing web traffic havoc. *Computerworld*. https://www.computerworld.com/article/4044127/rise-of-ai-crawlers-and-bots-causing-web-traffic-havoc.html

BAWDEN, D. 2008. Digital Literacy. *SciTopics*. http://www.scitopics.com/Digital_Literacy.html

BIEZĀ, K. E. 2020. Digital Literacy: Concept and Definition. *International Journal of Smart Education and Urban Society*, *11*(2). https://doi.org/10.4018/IJSEUS.2020040101

CLRN. 2025. *How Does AI Negatively Affect Society?* https://www.clrn.org/how-does-ai-negatively-affect-society/

DECHERNEY, S. (n.d.). Overton window. *Britannica.* https://www.britannica.com/topic/Overton-window

EC. 2013. *Approaches – existing and possible – to media literacy*. *Media Literacy Profile EUROPE. Study on the Current Trend and Approaches to Media Literacy in Europe.* European Commission. 141 s. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf

JOHNSON, G. M., & PUPLAMPU, K. P. 2008. Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *34*(1). https://doi.org/10.21432/T2CP4T

KATO, T. A., KANBA, S., TEO, A. R. 2020. Defining pathological social withdrawal: proposed diagnostic criteria for hikikomori. *World Psychiatry*, *19*(1), 116-117. https://doi.org/10.1002/wps.20705

KOBZOVÁ, L. Slováci sa zamilujú do AI, prežívajú s ňou rozchody a hľadajú pomoc (rozhovor). *Živé.sk*. https://zive.aktuality.sk/clanok/6F3kWdF/slovaci-sa-zamiluju-do-ai-prezivaju-s-nou-rozchody-a-hladaju-pomoc-rozhovor/

KOSMYNA, N., HAUPTMANN, E., YUAN, Y. T., SITU, J., LIAO, X., BERESNITZKY, A. V., BRAUNSTEIN, I., & MAES, P. 2025. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

KRAUT, R., KIESLER, S., BONEVA, B., CUMMINGS, J., HELGESON, V., & CRAWFORD, A. 2002. Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, *58*(1), 49-74. (https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/communication-zangana-kraut-2002.pdf) https://doi.org/10.1111/1540-4560.00248

LAKER, B. 2023. The Dark Side Of AI Recruiting: Depersonalization And Its Consequences On The Modern Job Market. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/benjaminlaker/2023/07/07/the-dark-side-of-ai-recruiting-depersonalization-and-its-consequences-on-the-modern-job-market/

MURINOVÁ, B., MASTIŠOVÁ, J. 2011. *Rozvíjanie komunikatívnych kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. 108 s. ISBN 978-80-8084-804-0.

NAMLE (NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION). 2014. *Media Literacy Defined.* USA, Philadelphia: NAMLE. http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/

OSTERMAN, M. D. 2012. Digital Literacy: Definition, Theoretical Framework, and Competencies. In: PLAKHOTNIK, M. S., NIELSEN, S. M., PANE, D. M. (Eds.) *Proceedings of The 11th Annual College of Education and Graduate Student Network Research Conference*. Florida: Florida International University Miami, s. 135-141. https://digitalcommons.fiu.edu/sferc/2012/full2012/1/

PÁPEŽ FRANTIŠEK. 2019. *Christus Vivit. Posynodálna apoštolská exhotácia svätého otca Františka.* https://kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/postsynodalna-apostolska-exhortacia-christus-vivit

PULLINGER, D., KELSALL, J., SELVIDGE, E. et al. 2014. Information literacy. Defintions & Models. What is information literacy? United Kingdom: organisation CILIP Community Service Group. http://www.informationliteracy.org.uk/information-literacy-definitions/

SPEVÁR, F. 2025. Malé trojročné deti dokážu poraziť umelú inteligenciu. *zajtra.sk.* https://www.zajtra.sk/male-trojrocne-deti-dokazu-porazit-umelu-inteligenciu/

STAŇEK, P. 2018. *Prednáška na medzinárodnej konferencii „Energia života 3“, Myjavské kopanice, 27. 10. 2018*. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=25KItm0hcpM&t=3435s

UNESCO. 2019. Japan pushing ahead with Society 5.0 to overcome chronic social challenges. *UNESCO.* https://en.unesco.org/news/japan-pushing-ahead-society-50-overcome-chronic-social-challenges

VELŠIC, M. 2011. *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2011. Správa z výskumu.* Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. 21 s. ISBN 978-80-89345-33-5. http://www.ivo.sk/buxus/docs//publikacie/subory/Digitalna_gramotnost_2011.pdf

WINTHROP, R., HAU, I. 2025. What happens when AI chatbots replace real human connection. *Brookings*. https://www.brookings.edu/articles/what-happens-when-ai-chatbots-replace-real-human-connection/

Tento výstup vznikol v rámci projektu „Preventívny program ROTZA I. pre deti mladšieho školského veku“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-08-PD) podporeného z výzvy Early Stage Granty (ESG) v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt je financovaný z mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. 09I03-03-V05-00019.

Peter Andreánsky
peter@institutdusevnejprace.sk

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
annamaria.simsikova@ku.sk

PaedDr. Mária Karasová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
maria.karasova@ku.sk

Ing. Ivan Šóš, PhD.
Rada základných organizácií
Odborového zväzu pracovníkov školstva a vedy na Slovensku
Združenie stredného školstva pre kraje Bratislavský, Trnavský a Nitriansky
so sídlom v Bratislave
Bajkalská 29/A, 821 02 Bratislava
sos@radazapad.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.85-92

Application of Pedagogical Diagnostics in Mathematics in Primary Education

Využitie pedagogickej diagnostiky na hodinách matematiky na primárnom stupni vzdelávania

Zuzana Semričová

Abstract

The aim of the paper is to analyse and develop the possibilities of using pedagogical diagnostics in mathematics lessons at the primary level of education, with a special emphasis on the diagnostics of social relations between pupils. Pedagogical diagnostics is traditionally associated primarily with the assessment of knowledge and skills, but its use in examining interpersonal ties, the pupil's position in a group and his social adaptation is equally important. Mathematics, although often perceived as a subject oriented mainly towards the development of logical and numerical thinking, offers, thanks to specific methodologies – primarily the Hejny´s method and the use of Dienes's logical blocks – space for observing children's social behaviour, cooperation, preferences and emotional expressions. The article presents the theoretical foundations of pedagogical diagnostics, the characteristics of selected environments of the Hejny´s method (Bus, Children's Park, Family) and the application of Dienes's logical block in the process of learning about social relations.

Keywords: Diagnostics. Mathematics. Hejny´s method. Dienes logic block. Geometric shapes.

Úvod

Pedagogická diagnostika predstavuje v súčasnej pedagogickej praxi nevyhnutný nástroj na spoznávanie žiaka v jeho celistvosti – ako jedinca, ale aj ako člena skupiny. V prostredí primárneho vzdelávania je jej význam umocnený faktom, že práve v ranom školskom veku sa formujú nielen kognitívne procesy, ale aj sociálne väzby, vzorce správania a hodnotové orientácie. Pedagogická diagnostika tak môže slúžiť nielen na zisťovanie úrovne osvojených poznatkov, ale aj na mapovanie interpersonálnych vzťahov a emocionálnej pohody žiakov (Gavora, 2011).

Cieľom príspevku je preskúmať, akým spôsobom je možné prostredníctvom vyučovania matematiky aplikovať pedagogickú diagnostiku sociálnych

vzťahov medzi žiakmi. Zameriavame sa na využitie Hejného metódy, ktorá vnáša do výučby prvky konštruktivizmu a reálnych životných situácií, ako aj na diagnostický potenciál Dienesovho logického bloku. Osobitnú pozornosť venujeme výberu prostredí Autobus, Detský park a Rodina, ktoré vzhľadom na svoju tematiku umožňujú odkrývať špecifické prejavy žiakov v sociálnych interakciách.

Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je vedná disciplína, ktorá skúma podstatu, princípy a metódy diagnostického procesu v školskom prostredí (Kožuchová a kol., 2011). Jej cieľom je získavať systematické a objektívne informácie o žiakoch, ktoré následne slúžia na optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Diagnostický proces má viacero fáz – od plánovania a voľby metód, cez samotnú realizáciu, až po interpretáciu výsledkov a návrh pedagogických intervencií. Na rozdiel od psychologickej diagnostiky, ktorá sa sústreďuje na osobnosť ako celok, pedagogická diagnostika akcentuje najmä prejavy žiaka v edukačnom prostredí (Gavora, 2015).

V primárnom vzdelávaní sa využívajú rozmanité diagnostické metódy – pozorovanie, rozhovor, analýza produktov činnosti, testovanie či projektívne techniky. K významným nástrojom patrí aj kresba, ktorá je schopná sprostredkovať informácie o vnútornom prežívaní dieťaťa, jeho vzťahoch a sociálnom prostredí (Valachová, 2020; Šupšáková, 2013). V pedagogickom výskume sa kresba považuje za jeden z najprístupnejších a pritom informatívnych prostriedkov diagnostiky.

Matematika a Hejného metóda

Matematika býva tradične spájaná s kognitívnym rozvojom – numeráciou, logickým myslením, priestorovou predstavivosťou či algoritmickými schopnosťami. V kontexte diagnostiky sa môže zdať, že práve tento predmet poskytuje obmedzené možnosti. Opak je však pravdou – vďaka využívaniu inovatívnych pedagogických prístupov môže byť matematika priestorom aj na odkrývanie sociálnych procesov. Jedným z takýchto prístupov je Hejného metóda, ktorá je založená na princípoch pedagogického konštruktivizmu (Uherová, Horňáková, 2017).

Hejného metóda využíva tzv. prostredia, ktoré predstavujú modelové situácie zo života žiakov. Tieto prostredia umožňujú prirodzený rozvoj matematického myslenia, ale zároveň odrážajú aj sociálne interakcie a postoje detí. Na prvom stupni základnej školy sa žiaci stretávajú približne s pätnástimi prostrediami. Pre účely pedagogickej diagnostiky sme vybrali prostredia Autobus, Detský park a Rodina, ktoré vzhľadom na svoju povahu poskytujú vhodné podmienky na pozorovanie sociálnych väzieb.

Prostredie Hejného metódy a sociálne vzťahy

Sociálne vzťahy môžeme sledovať počas celého výchovno-vzdelávacieho procesu, napríklad aj počas riešenia matematických úloh. Konkrétne si priblížime tri prostredia z Hejného metódy.

Prostredie **Autobus** je jedným z najčastejšie využívaných prostredí Hejného metódy, ktoré v sebe spája matematické i sociálne aspekty učenia. Žiaci pracujú s modelovou situáciou cestovania autobusom, pričom zaujímajú rôzne roly – najčastejšie rolu „šoféra“, ktorý rozhoduje o nastupovaní a vystupovaní cestujúcich na jednotlivých zastávkach. Tento proces vytvára prirodzený priestor na pozorovanie vzťahov medzi deťmi, pretože výber cestujúcich nebýva náhodný, ale odráža preferencie, emocionálne väzby a postavenie žiakov v kolektíve. Učiteľ môže sledovať nielen to, koho si dieťa vyberá ako prvého, ale aj koho systematicky vynecháva, či dokonca vylučuje z hry. Takéto správanie je dôležitým diagnostickým signálom, keďže poukazuje na existenciu pozitívnych i negatívnych sociálnych väzieb, prítomnosť tzv. obľúbencov a lídrov, ako aj riziko sociálnej izolácie alebo odmietania niektorých žiakov. Navyše, prostredie Autobus poskytuje priestor na sledovanie emočných reakcií detí – radosť z prijatia, frustráciu z odmietnutia alebo obavy zo sociálneho zlyhania. Z pohľadu pedagogickej diagnostiky tak ide o účinný nástroj zisťovania sociálnej popularity a statusu v skupine, ktorý môže učiteľ ďalej doplniť rozhovorom alebo dotazníkovými technikami na komplexnejšie mapovanie sociálnej štruktúry triedy (porov. Gavora, 2015; H-mat, o.p.s., 2018).

Ak sa rozprávame o sociálnych vzťahoch, môžeme si pomôcť práve prostredím **Detský park**. Prostredie Detský park predstavuje didaktickú situáciu, ktorá je postavená na práci so schematickou mapou zobrazujúcou rôzne cesty, prepojenia a zastávky. Žiaci majú možnosť popisovať dej podľa pripraveného schématického zobrazenia alebo samostatne vytvárať príbehy, v ktorých vystupujú rozličné postavy a interakcie. Vďaka tomu sa žiak aktívne zapája nielen do riešenia matematických úloh, ako je orientácia v priestore či počítanie krokov, ale zároveň rozvíja aj schopnosť naratívneho myslenia a sociálnej imaginácie. Dôležitým momentom diagnostického využitia prostredia je doplňujúca činnosť učiteľa – kladenie otázok, ktoré smerujú k objasneniu preferencií a sociálnych vzťahov dieťaťa (napr. „S kým by si chcel ísť po tejto ceste?“, „Koho by si naopak nechcel stretnúť a prečo?“). Odpovede žiakov majú diagnostickú hodnotu, pretože odhaľujú nielen aktuálne sociálne väzby medzi spolužiakmi, ale aj postoje k širšiemu sociálnemu prostrediu – kamarátom mimo školy, členom rodiny či autoritám. Učiteľ môže prostredníctvom týchto reakcií identifikovať pozitívne a negatívne väzby, miery sympatie a antipatie, ako aj prítomnosť prípadných konfliktov či exklúzie. Okrem toho je možné pozorovať, akým spôsobom žiaci príbehy konštruujú – či sa zameriavajú na kooperáciu, kompetíciu alebo izoláciu postáv – čo tiež poskytuje cenné informácie o ich sociálnom prežívaní a vzťahových stratégiách (H-mat, o.p.s., 2018; Gavora, 2015).

Obr. 1: Schematická mapa pre prostredie Detský park (H-mat, o.p.s., 2018)

Obr. 2: Lineárna schéma pre prostredie Detský park (H-mat, o.p.s., 2018)

Posledné prostredie, ktoré chceme spomenúť, je prostredie Rodina. **Prostredie Rodina** patrí medzi tie prostredia Hejného metódy, ktoré majú výrazný potenciál nielen v oblasti kognitívneho rozvoja, ale aj v oblasti diagnostiky sociálnych väzieb. Prostredníctvom úloh sa žiaci učia pomenúvať a identifikovať rodinných príslušníkov, rozlišovať ich vzťahy a chápať generačné väzby. Už v mladšom školskom veku si tak postupne vytvárajú kognitívnu mapu rodinných štruktúr, ktorá je zároveň odrazom ich vlastného prežívania a skúseností. Pre učiteľa je pritom cenné sledovať, ako žiaci pristupujú k úlohám – či ich chápu v abstraktnej rovine, alebo sa opierajú o vlastné rodinné skúsenosti, ktoré môžu odhaliť špecifické usporiadanie rodinných rolí.

Diagnostický potenciál prostredia Rodina sa podstatne zvyšuje v momente, keď je aktivita rozšírená o výtvarné stvárnenie. Kresba rodiny ako projektívna metóda predstavuje významný zdroj informácií o emocionálnom prežívaní dieťaťa, jeho pocite bezpečia, istoty alebo naopak, neistoty a napätia (Valachová, 2020). Výskumy ukazujú, že deti prostredníctvom kresby často nevedome vyjadrujú nielen štruktúru svojej rodiny, ale aj kvalitu vzťahov – napríklad vzdialenosť medzi postavami, ich veľkosť, výraz či prítomnosť/ absenciu jednotlivých členov (Šupšáková, 2013). Tieto vizuálne znaky môžu byť významným diagnostickým ukazovateľom: chýbajúci alebo zmenšený člen

rodiny môže signalizovať oslabenú väzbu, konfliktný vzťah alebo emocionálne napätie.

Okrem individuálnej výpovede kresba umožňuje porovnať rozdiely medzi deťmi v triede a odhaliť širšie vzorce v ich vnímaní rodinných vzťahov. Učiteľ, ktorý vie tieto znaky interpretovať v kontexte osobnej situácie žiaka, získava jedinečný nástroj pre pochopenie jeho sociálneho prostredia. Prostredie Rodina tak presahuje hranice matematického vyučovania – stáva sa priestorom, kde sa spája kognitívne učenie s hlbokým diagnostickým vhľadom do emocionálneho a sociálneho sveta dieťaťa.

Obr. 3: Prostredie Rodina v pracovnej učebnici M. Hejného a kol. pre 2. ročník základnej školy, 3. diel (2017, s. 5)

Hanka má 10 rokov. Má dvoch bratov: Ivana (8 rokov) a Víta (5 rokov). Dedo Adam má 67 rokov a dedo Blažej 65 rokov. Ich rodičia majú spolu toľko rokov ako dedo Blažej. Obe Ivanove babičky sú rovnako staré a o dva roky oslávia šesťdesiatiny. Cecília sa vydávala ako 20-ročná. Keď mala 21 rokov, narodila sa jej dcérka.

Doplň vek týchto osôb:

Anna má _____ rokov. Barbora má _____ rokov.

Cecília má _____ rokov. Cyril má _____ rokov.

Keď oslávi Cyril 35. narodeniny, budú mať jeho deti spolu _____ rokov.

Obr. 4: Úlohy k prostrediu Rodina v pracovnej učebnici M. Hejného a kol. pre 2. ročník základnej školy, 3. diel (2017, s. 6)

Dienesov logický blok a diagnostika

Vzhľadom na to, že nie každý učiteľ vyučuje matematiku na základnej škole s využitím Hejného metódy, chceme ponúknuť alternatívu, ako môžeme

využiť diagnostiku aj na hodinách matematiky, ktoré nie sú vyučované pomocou spomínanej metódy.

Dienesov logický blok je matematická pomôcka vytvorená maďarským matematikom 20. storočia Zoltánom Pálom Dienesom. Skladá sa zo štyroch základných geometrických útvarov (štvorec, obdĺžnik, trojuholník, kruh), ktoré sú vyhotovené v dvoch veľkostiach (veľký, malý) a v štyroch farebných prevedeniach (Žilková, Židek, 2014).

Dienesov logický blok môžeme nazvať aj pojmom "manipulatives", ktorý je definovaný ako fyzické predmety, ktoré sa používajú vo vyučovaní matematiky ako učebné pomôcky a sú určené na haptickú manipuláciu (Žilková, 2013).

My sme Dienesov logický blok využili na hodinách matematiky na primárnom stupni. Úlohou žiakov bolo zostrojiť seba a svojich rodičov využitím geometrických útvarov z Dienesovho logického bloku.

Obr. 5: Úloha Ja a moji rodičia zostrojená žiakmi 1. ročníka pomocou Dienesovho logického bloku

Obr. 6: Úloha Ja a moji rodičia zostrojená žiakmi 2. ročníka pomocou Dienesovho logického bloku

Na obrázkoch 5 a 6 je možné vidieť rôzne riešenia zadanej úlohy zostrojiť seba a svojich rodičov pomocou Dienesovho logického bloku. Každý žiak využil rôzny počet geometrických útvarov. Taktiež si môžeme všimnúť, že na Obrázku 5 je veľkosť postavičiek rovnaká, zatiaľ čo v prípade Obrázku 6 sa žiačka vytvorila v menšej veľkosti. Rovnako v tomto poslednom príklade môžeme vidieť len jedného rodiča. Po diskusii so žiačkou sme zistili, že žiačka žije odmala len s mamou.

Záver

Matematika ako vyučovací predmet na primárnom stupni vzdelávania sa tradične spája predovšetkým s rozvojom kognitívnych schopností, akými sú numerické operácie, logické myslenie, priestorová predstavivosť či schopnosť riešiť problémy. Jej potenciál však ďaleko presahuje rámec čisto kognitívneho učenia. Vďaka špecifickým didaktickým prístupom, akými sú Hejného metóda alebo využitie Dienesovho logického bloku, sa matematika stáva prostredím, ktoré umožňuje komplexne skúmať a diagnostikovať aj sociálne procesy prebiehajúce v detskej skupine. Žiaci počas riešenia matematických úloh nielen manipulujú s číslami alebo tvarmi, ale vstupujú aj do vzájomných interakcií, v ktorých sa odhaľujú ich preferencie, schopnosť spolupracovať, citlivosť voči potrebám iných či miera sociálnej adaptácie.

Pedagogická diagnostika uplatnená v takýchto kontextoch umožňuje učiteľovi získať cenné informácie o tom, ako sú žiaci začlenení v kolektíve, aké postavenie v ňom zaujímajú a akým spôsobom sa vyrovnávajú s úspechom či neúspechom. Prostredníctvom prostredí Hejného metódy, ako sú Autobus, Detský park alebo Rodina, je možné zachytiť jemné nuansy medziľudských vzťahov – od výberu spoluhráčov v aktivite, cez preferencie pri vytváraní príbehov, až po vizuálne reprezentácie rodinných väzieb. Podobne aj pri práci s Dienesovým blokom sa ukazuje, že spôsob, akým deti konštruujú obrazy seba a svojej rodiny, nesie významné diagnostické informácie o ich emocionálnom prežívaní a hodnotových orientáciách.

Takto získané poznatky predstavujú dôležitý zdroj pre učiteľa, ktorý môže cielene prispôsobovať svoje pedagogické postupy potrebám jednotlivcov aj skupiny. Diagnostické zistenia mu umožňujú nielen efektívnejšie podporovať sociálny rozvoj žiakov, ale aj predchádzať problémom v kolektíve, identifikovať deti ohrozené sociálnou izoláciou alebo naopak, posilňovať pozitívne väzby a spoluprácu. Význam pedagogickej diagnostiky preto ďaleko presahuje tradičné chápanie hodnotenia vedomostí – stáva sa nástrojom komplexného poznávania osobnosti dieťaťa v jej kognitívnej, emocionálnej i sociálnej dimenzii.

Bibliografia

GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma, 2015, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

GAVORA, P.: *Pedagogická diagnostika žiaka.* Nitra: Enigma, 2011, 174 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

H-MAT, o.p.s.: *Didaktická prostredí*. [online]. Praha: H-mat, o.p.s., 2018. [cit. 2. 5. 2023]. Dostupné na: http://blog.h-mat.cz/didakticka-prostredi

HEJNÝ, M. a kol.: *Matematika pre 2. ročník základnej školy*. 3. diel. Bratislava: Indícia, 2017, 64 s. ISBN 978-80-89859-05-4.

KOŽUCHOVÁ, M. a kol.: *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní.* Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011, 134 s. ISBN 978-80-10-02053-9.

ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Detský výtvarný prejav: od čmáraníc k obrazom a ich významom.* Bratislava: DOLIS, 2013, 186 s. ISBN 978-80-970419-1-5.

UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A.: Konštruktivizmus a jeho uplatnenie vo vyučovaní. In*: Grant Journal*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS Assn., 2017, roč. 6, č. 1, s. 75-81. ISSN 1805-0638. Dostupné na: https://www.grantjournal.com/issue/0701/PDF/0701uherova.pdf

VALACHOVÁ, D. a kol.: Kresba, výskumný nástroj posudzovania agresie ohrozujúcej sociálne vzťahy v skupine. In: *Nástroje na posudzovanie agresie ohrozujúce sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020, s. 101-118. ISBN 978-80-561-0793-5.

ŽILKOVÁ, K.: *Teória a prax geometrických manipulácií v primárnom vzdelávaní*. Praha: Powerprint, 2013, 115 s. ISBN 978-80-87415-84-9.

ŽILKOVÁ, K., ŽIDEK, O.: Dienesov logický blok – zaznávaná alebo zabudnutá pomôcka na rozvíjanie matematických predstáv. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2014, roč. 13, č. 1, s. 116-123. ISSN 1336-2232.

PaedDr. Bc. Zuzana Semričová, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
zuzana.semricova@umb.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.93-110

The Potential and Limitations of AI Integration in the Mathematical Preparation of Future Primary School Teachers

Potenciál a limity integrácie AI v matematickej príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania

Štefan Tkačik, Dušana Babicová, Štefan Tkačik ml.

Abstract

The study focuses on profiling pre-service teacher students in the context of artificial intelligence (AI) use and openness to digital forms of learning. The aim was to compare groups of students according to their level of AI experience and to identify barriers and potential for didactic intervention in undergraduate teacher education. The research sample consisted of 112 students enrolled in a study programme focused on primary education teaching. Three indices were analysed: openness to AI integration (AI_OPEN), AI use proficiency (AI_SKILL), and attitudes toward podcasts as a learning tool (POD_LEARN). Differences between groups based on the frequency of AI use were tested using the Kruskal–Wallis test; comparisons between users and non-users were conducted with the Mann–Whitney U test; and the relationship between AI experience and the use of AI in mathematics was verified using a chi-square (χ^2) test. The results showed significant and practically relevant differences in AI_OPEN and AI_SKILL in favour of regular users, with differences being more pronounced in skills than in openness. In contrast, attitudes toward podcasts did not differ significantly across groups, suggesting that willingness to engage in audio-based learning is relatively independent of AI experience. AI experience was also reflected in subject-specific use – the proportion of students using AI for mathematics increased with the frequency of AI use. The findings support the need for targeted support especially for occasional and less experienced students through AI onboarding, the development of practical skills, and modelling safe scenarios for AI use in mathematics.

Keywords: Artificial intelligence. Teacher education. AI use proficiency. Openness to AI. Podcasts. Mathematics. Didactic intervention.

Úvod a východiská štúdie

Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov čoraz výraznejšie naráža na potrebu reagovať na rýchlo sa meniace technologické prostredie. Umelá inteligencia (AI) dnes zasahuje do viacerých dimenzií učebného procesu – od

vyhľadávania informácií, tvorby a úpravy učebných materiálov, cez podporu porozumenia a diferenciáciu úloh, až po personalizované formy spätnej väzby a generovanie audio materiálov (napr. podcastov) z textových zdrojov (Merino--Campos, 2025).

Podľa viacerých výskumov má cielene a didakticky premyslená integrácia nástrojov umelej inteligencie do vysokoškolského vzdelávania potenciál prispieť k zefektívneniu výučby a k redukcii negatívneho prežívania študentov. V oblasti matematickej prípravy študentov učiteľstva primárneho vzdelávania sa napr. špeciálne navrhnutí personalizovaní AI-chatboti ukazujú ako perspektívny prostriedok na zmierňovanie matematickej úzkosti, ktorá je u tejto skupiny študentov relatívne častá a môže mať nepriaznivé dôsledky pre ich budúcu pedagogickú prax (Richardson, Suinn, 1972; Mainali, Spalding, 2025; Algani, 2024; Babicová, 2025). AI-generované podcasty sa javia ako účinný doplnkový nástroj na podporu porozumenia učivu a motivácie k učeniu, najmä u študentov, ktorí preferujú sluchový učebný štýl (Do et al., 2025; Babicová, 2025).

V kontexte prípravy učiteľov pre predprimárne a primárne vzdelávanie však nie je rozhodujúce iba to, či sa AI „v prostredí študentov objavuje“, ale predovšetkým to, ako a s akou mierou istoty ju budú budúci učitelia využívať (Gamlem et al., 2026). Odborná literatúra zdôrazňuje potrebu vybudovať u budúcich učiteľov nielen technické zručnosti, ale aj kritické a etické porozumenie AI, aby mohli vo svojej budúcej praxi efektívne a zodpovedne integrovať tieto nástroje do vyučovania (Papadakis, 2026). Pre pedagogickú prax má preto zásadný význam poznať nielen mieru používania AI, ale aj postoje, pripravenosť a (osobné) bariéry, ktoré môžu rozhodovať o tom, či sa AI stane podporou učenia, alebo naopak, zdrojom neistoty a obáv (Merino--Campos, 2025).

Predložený článok predstavuje výsledky výskumu, ktorý kladie dôraz na vzťahy medzi premennými a porovnáva jednotlivé skupiny odpovedí študentov. Zámerom je zachytiť, kto sú študenti učiteľstva primárneho vzdelávania a aké majú typické profily vo vzťahu k (a) používaniu AI a otvorenosti voči jej integrácii, (b) vnímanej zručnosti pri práci s AI, a (c) otvorenosti voči digitálnym formám učenia sa, najmä podcastom. Kľúčovou otázkou nie je iba „či AI používajú“, ale najmä kto a akým spôsobom, či sa skupiny odlišujú len frekvenciou kontaktu s technológiou, alebo aj kvalitatívne (napr. otvorenosťou k didaktickej integrácii AI, kompetenčnou istotou a schopnosťou používať AI v predmetovej oblasti matematiky). Takto formulované zameranie umožňuje identifikovať potenciál, ale aj limity pre didaktickú intervenciu v pregraduálnej príprave učiteľov.

Zvolený prístup preto stojí na štyroch navzájom previazaných krokoch. Po prvé, štúdia vychádza z charakteristiky súboru a základného profilu respondentov. Po druhé, opiera sa o deskriptívnu analýzu kľúčových ukazovateľov (najmä indexov zachytávajúcich otvorenosť k integrácii AI, zručnosť v používaní AI a postoj k podcastom). Po tretie, jadrom analytickej časti je porovnanie skupín podľa skúsenosti s AI (frekvencia používania, používatelia vs. nepoužívatelia)

a podľa vybraných charakteristík, ktoré sú pedagogicky relevantné. Po štvrté, výsledky sú interpretované tak, aby poskytli implikácie pre pregraduálnu prípravu učiteľov a zamerať sa na relevantné znaky pre podporu matematického vzdelávania (napr. rozvoj praktických zručností, bezpečné postupy práce s AI, scenáre využitia v matematike, onboarding).

V ďalšej kapitole sú preto podrobne analyzované rozdiely medzi skupinami študentov podľa miery skúsenosti s AI a ich súvis s otvorenosťou k integrácii AI, vnímanou zručnosťou pri práci s AI a so vzťahom k podcastom ako učebnému nástroju; osobitná pozornosť je venovaná aj tomu, do akej miery sa skúsenosť s AI premieta do využívania AI v matematike ako predmetovej oblasti (tzv. „predmetový transfer“).

1 Rozdiely v postojoch k AI podľa miery skúsenosti s AI

1.1 Zdôvodnenie cieľa a výskumná logika

Hoci sa umelá inteligencia rýchlo stáva bežnou súčasťou študijných aktivít, pre pedagogickú prax je rozhodujúce, akým spôsobom a s akou mierou istoty ju budú budúci učitelia používať. Z didaktického hľadiska pritom nie je kľúčová iba samotná prítomnosť AI v živote študentov, ale najmä ich skúsenosť s používaním (frekvencia, typické využitie, úroveň zručnosti a otvorenosť voči integrácii AI do učebného procesu) (Alreiahi, Alrwaished, 2025). Preto jadrom tejto kapitoly je preskúmať, či sa študenti učiteľstva líšia v postojoch a pripravenosti voči umelej inteligencii (AI) v závislosti od miery skúsenosti s jej používaním. V pedagogickej rovine nejde iba o zistenie „či AI používajú“, ale o identifikáciu profilov pripravenosti: či pravidelní používatelia vykazujú vyššiu otvorenosť k integrácii AI do učenia a vyššiu subjektívne vnímanú úroveň zručnosti v používaní AI a či tieto rozdiely majú potenciálne implikácie pre návrh didaktickej intervencie (onboarding, tréning promptovania, bezpečné a zmysluplné využitie AI v matematike).

Zber dát prebehol na začiatku zimného semestra akademického roka 2025/2026. Dotazník vyplnilo spolu 112 študentov 1. ročníka magisterského študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Katolíckej univerzite v Ružomberku, zapísaných na predmet Primárne matematické vzdelávanie – aritmetika. Analýza dát bola realizovaná v programe IBM SPSS Statistics v súlade s metodickými postupmi odporúčanými v odbornej literatúre (Almášiová, Kohútová, 2016). Proces štatistického spracovania dát a kódovania položiek bol priebežne konzultovaný aj s jazykovým modelom ChatGPT 5.2 (OpenAI), ktorý bol využitý ako podporný nástroj pri metodologickom uvažovaní, nie ako autonómny analytický nástroj.

Na základe položiek dotazníka boli vytvorené tri zložené indexy (POD_LEARN, AI_OPEN, AI_SKILL). Každý index bol vypočítaný ako priemer príslušných položiek, čím sa zachovala interpretácia v rozsahu pôvodnej

škály. Vnútorná konzistencia indexov bola overená pomocou Cronbachovej alfy, pričom hodnoty sa pohybovali od 0,626 (AI_OPEN) po 0,747 (POD_LEARN) (Tabuľka 1). Reliabilita bola uspokojivá pri POD_LEARN; pri AI_OPEN bola nižšia, čo je pri krátkych škálach so 4 položkami bežné a v ďalšej interpretácii výsledkov sa na to prihliada.

Tabuľka 1: Reliabilita indexov (Cronbachova alfa)

Index	**Položky**	**Cronbachova α**
POD_LEARN – postoj k podcastom ako učebnému nástroju	16, 17, 18, 19	0,747
AI_OPEN – otvorenosť k integrácii AI	43, 44, 45, 46	0,626
AI_SKILL – zručnosť v používaní AI	20, 37, 38, 39, 40, 41, 42	0,690

Z dostupných údajov vyplýva, že AI používa pravidelne (takmer denne) približne štvrtina respondentov ($26{,}8\ \%;\ n = 30$) a občas viac než polovica ($51{,}8\ \%;\ n = 58$), zatiaľ čo menšia časť uvádza iba minimálnu skúsenosť („vyskúšal(a) som“) ($17{,}0\ \%;\ n = 19$). Nepoužívanie alebo odmietanie AI je v súbore relatívne zriedkavé (spolu 4,5 %; $n = 5$), ako je uvedené spolu z ďalšími položkami (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Deskriptíva jednotlivých položiek AI

		Počet	Podiel N %
Frekvencia využívania AI	Denne	30	26,8%
	Občas	58	51,8%
	vyskúšal(a) som	19	17,0%
	viem, ale nepoužívam	3	2,7%
	nepoužívam, som proti	2	1,8%
AI na pomoc s matematikou	nie alebo AI nevyužívam	74	66,7%
	Neviem	1	0,9%
	Áno	36	32,4%
Som otvorená/ý učeniu o AI	Nie	6	5,5%
	Áno	103	94,5%
Chcel(a) by som voliteľný predmet o AI	Nie	27	25,5%
	Áno	79	74,5%
O AI hovoriť v rámci vyučovania predmetov	Nie	11	10,3%
	Áno	96	89,7%
Používanie AI	Nie	24	21,4%
	Áno	88	78,6%

Z pedagogického hľadiska tak vzniká otázka, či sa tieto skupiny odlišujú len intenzitou kontaktu s technológiou, alebo aj kvalitatívne, napríklad otvorenosťou k integrácii AI do výučby, sebaistotou v práci s AI a vzťahom k digitálnym formám učenia sa (podcasty).

Tabuľka 3: Prehľad premenných a spôsob ich vytvorenia

Konštrukt/ účel	**Premenná v SPSS**	**Typ**	**Kategórie/ rozsah**	**Ako vznikla/ z čoho sa skladá**	**Interpretácia**	**Použitá analýza**
Skúsenosť s AI (3 skupiny)	**AI_FREQ_ 3GR**	ordinálna	1=nízka/žiadna, 2=občasná, 3=pravidelná	rekódovanie pôvodnej AI_frekvencia (zlúčenie malých kategórií)	vyššie=vyššia skúsenosť	Kruskal–Wallis
Skúsenosť s AI (2 skupiny)	**AI_USE_ 2GR**	nominálna	0=nepoužívateľ, 1=používateľ	binárne členenie podľa používania AI	1=používa AI	Mann–Whitney
Otvorenosť k integrácii AI	**AI_OPEN**	škálová (index)	typicky 0 – 2	priemer položiek 43 – 46	vyššie=vyššia otvorenosť	KW + MW
Zručnosť v používaní AI	**AI_SKILL**	škálová (index)	typicky 0 – 2	priemer položiek 20, 37 – 42	vyššie=vyššia zručnosť	KW + MW
Postoj k podcastom ako učeniu	**POD_ LEARN**	škálová (index)	1 – 5	priemer položiek 16 – 19	vyššie=pozi-tívnejší postoj	KW + MW
AI používam na matematiku (áno/nie)	**AI_ MATH_ 2GR**	nominálna	0=nie/AI nevyužívam, 1=áno	rekódovanie 7_pomoc_ matematika	1=používa AI na matematiku	χ^2

1.2 Dáta a postup spracovania

Aby boli porovnania stabilné a metodicky korektné, skúsenosť s AI bola spracovaná dvoma spôsobmi.

(a) 3-skupinová frekvencia používania AI (AI_FREQ_3GR)

Pôvodná 5-kategóriová frekvencia používania AI obsahovala dve veľmi malé kategórie (napr. „nepoužívam“ a „zásadne proti“). Z tohto dôvodu boli tieto kategórie zlúčené s kategóriou „minimálna skúsenosť“, čím vznikla 3-skupinová premenná AI_FREQ_3GR (Tabuľka 4).

Toto zlúčenie má oporu v obsahovej logike: pri veľmi malých počtoch by porovnanie piatich skupín produkovalo nestabilné odhady, zatiaľ čo tri skupiny zachovávajú významovú gradáciu skúsenosti.

(b) Binárne členenie (AI_USE_2GR)

Súbežne bolo použité aj binárne rozdelenie (Tabuľka 5). Binárne členenie slúži ako kontrolná analýza a často poskytuje robustnejšie výsledky, ak sa v dátach vyskytujú malé kategórie.

Tabuľka 4: Rozdelenie respondentov podľa skúsenosti s AI

A) Frekvencia používania AI (AI_FREQ_3GR)

Skupina	N	%
nízka/žiadna skúsenosť	23	20,7
občasní používatelia	58	52,3
pravidelní používatelia (denne)	30	27,0
Spolu	**111**	**100,0**

B) Používatelia vs. nepoužívatelia (AI_USE_2GR)

Skupina	n	%
nepoužívateľ AI	23	20,7
používateľ AI	88	79,3
Spolu	**111**	**100,0**

2 Štatistický postup – charakter premenných a voľba testov

Indexy AI_OPEN, AI_SKILL a POD_LEARN sú priemerované škály (odvodené z Likertovských/dichotomických položiek). Pre porovnanie skupín podľa skúsenosti s AI boli použité neparametrické testy, ktoré nevyžadujú normalitu rozdelenia a sú vhodné pri nerovnakých veľkostiach skupín:

1. **Kruskal–Wallisov test (K Independent Samples)**
   - použitý pri porovnaní 3 skupín (AI_FREQ_3GR) pre každý index.
2. **Mann–Whitneyho U test (2 Independent Samples)**
   - použitý pri porovnaní 2 skupín (AI_USE_2GR) pre každý index.
3. **Doplňujúce deskriptívy: medián a IQR**

V súlade s neparametrickými testami boli reportované mediány a interkvartilové rozpätie (IQR), ktoré sú robustné voči extrémom a lepšie vystihujú typické hodnoty v skupinách.

Tabuľka 5: Deskriptívne charakteristiky podľa skúsenosti s AI (medián a IQR)

A) Podľa frekvencie používania AI (AI_FREQ_3GR)

Index	Nízka/žiadna skúsenosť (n=23) Med (IQR)	Občasní (n=58) Med (IQR)	Pravidelní (n=30) Med (IQR)
AI_OPEN	0,75 (0,94)	1,25 (0,81)	1,50 (1,00)
AI_SKILL	0,67 (0,67)	1,00 (0,50)	1,17 (0,67)
POD_LEARN	3,75 (1,75)	4,25 (1,25)	4,13 (0,75)

B) Podľa používania AI (AI_USE_2GR)

Index	Nepoužívatelia (n=23) Med (IQR)	Používatelia (n=88) Med (IQR)
AI_OPEN	0,75 (0,94)	1,50 (1,00)
AI_SKILL	0,67 (0,67)	1,00 (0,67)
POD_LEARN	4,00 (1,50)	4,00 (1,25)

2.1 Porovnanie otvorenosti k integrácii AI (AI_OPEN) medzi skupinami podľa frekvencie používania AI (AI_FREQ_3GR)

Pri porovnaní skupín podľa frekvencie používania umelej inteligencie (AI_FREQ_3GR) sa ukázalo, že otvorenosť k integrácii AI do učenia (AI_OPEN) sa medzi skupinami významne líši. Kruskal-Wallisov test potvrdil štatisticky významný rozdiel medzi tromi skupinami ($H(2) = 17{,}891;\ p < 0{,}001$). Z hľadiska smeru rozdielov je zrejmý postupný, monotónny nárast otvorenosti s rastúcou skúsenosťou s AI: priemerné poradia (Mean Rank) dosiahli hodnoty 33,22 v skupine s nízkou/žiadnou skúsenosťou, 57,84 u občasných používateľov a 69,90 u pravidelných používateľov. Tento trend potvrdzujú aj deskriptívne charakteristiky založené na mediáne (medián AI_OPEN) vzrástol z 0,75 v skupine s nízkou/žiadnou skúsenosťou na 1,25 u občasných používateľov a na 1,50 u pravidelných používateľov (Obrázok 1). Výsledok teda neukazuje iba „existenciu rozdielu“, ale naznačuje aj obsahovo zrozumiteľný gradient: *čím častejšie študenti AI používajú, tým vyššiu mieru otvorenosti deklarujú voči jej didaktickej integrácii*.

Praktická významnosť zisteného rozdielu je podporená veľkosťou efektu, ktorá pri tomto teste dosahuje približne $\varepsilon^2 \approx 0{,}15$, čo možno interpretovať ako stredný účinok. Inými slovami, frekvencia používania AI vysvetľuje nezanedbateľnú časť variability v otvorenosti k jej integrácii. Z pedagogického hľadiska je dôležité aj to, že posun je výrazný najmä medzi skupinou s nízkou/žiadnou skúsenosťou a občasnými používateľmi (medián 0,75 vs. 1,25), zatiaľ čo rozdiel medzi občasnými a pravidelnými používateľmi je menší (1,25 vs. 1,50). To môže naznačovať, že už samotný prechod od minimálneho kontaktu s AI k aspoň občasnému používaniu sa spája s výrazným nárastom akceptácie a pripravenosti uvažovať o AI ako o legitímnom didaktickom nástroji, pričom ďalší nárast pri pravidelnom používaní skôr posilňuje už vytvorený pozitívny rámec.

Obrázok 1: Závislosť otvorenosti k integrácií AI na frekvencii jej využívania

Celkové zistenie teda poukazuje na to, že pravidelní používatelia AI nie sú len „technologicky aktívnejší“, ale prejavujú aj vyššiu otvorenosť k tomu, aby sa AI stala súčasťou učenia sa a (v budúcnosti) vyučovania. Zároveň však výsledok naznačuje, že najväčší potenciál pre intervenciu sa pravdepodobne nachádza v skupine študentov s nízkou alebo žiadnou skúsenosťou, kde je otvorenosť najnižšia, a medzi ktorými môže cielená podpora (napr. krátky onboarding, ukážky vhodných scenárov a práca s bezpečným používaním AI) viesť k významnému posunu smerom k profilu občasných používateľov.

2.2 Porovnanie zručnosti v používaní AI (AI_SKILL) medzi skupinami podľa frekvencie používania AI (AI_FREQ_3GR)

Pri porovnaní zručnosti v používaní AI (AI_SKILL) medzi skupinami podľa frekvencie používania AI (AI_FREQ_3GR) sa ukázali ešte výraznejšie rozdiely než pri otvorenosti k integrácii AI. Kruskal-Wallisov test potvrdil štatisticky významný rozdiel medzi tromi skupinami ($H(2) = 27{,}797$; $p < 0{,}001$), čo znamená, že úroveň sebahodnotenej zručnosti pri práci s AI nie je naprieč skupinami rovnaká. Smer rozdielov je opäť jednoznačný

a vykazuje monotónny nárast so zvyšujúcou sa skúsenosťou: priemerné poradia (Mean Rank) dosiahli 25,72 v skupine s nízkou/žiadnou skúsenosťou, 61,07 u občasných používateľov a 69,42 u pravidelných používateľov. *Takéto rozloženie naznačuje, že pravidelné používanie AI je spojené s vyššou kompetenčnou istotou a že aj občasné používanie predstavuje výrazný posun oproti skupine s nízkou alebo žiadnou skúsenosťou*.

Tento obraz potvrdzujú aj deskriptívne charakteristiky: medián AI_SKILL postupne rastie z hodnoty 0,67 v skupine s nízkou/žiadnou skúsenosťou na 1,00 u občasných používateľov a 1,17 u pravidelných používateľov (Obrázok 2). Z praktického hľadiska je dôležité, že najvýraznejší nárast sa opäť objavuje pri prechode medzi nízkou/žiadnou skúsenosťou a občasnými používateľmi, čo podporuje interpretáciu, že už základná pravidelnosť kontaktu s AI vedie k citeľnému zvyšovaniu zručnosti a seba-dôvery. Veľkosť efektu dosahuje približne $\varepsilon^2 \approx 0{,}24$, čo predstavuje stredne veľký až veľký účinok a naznačuje, že frekvencia používania AI vysvetľuje pomerne významnú časť variability v sebahodnotenej zručnosti.

Obrázok 2: Závislosť zručnosti v používaní AI na jej používaní

Z pedagogického hľadiska tieto výsledky ukazujú, že rozdiely medzi skupinami sa netýkajú iba postoja či deklarovanej otvorenosti, ale ešte

výraznejšie sa prejavujú v oblasti vnímanej kompetencie. Frekvencia používania AI je pravdepodobne úzko prepojená s tým, do akej miery študenti ovládajú praktické postupy práce s AI nástrojmi (napr. formulovanie otázok, zadávanie promptov, kritické vyhodnocovanie výstupov), a či sa pri práci cítia istí. Zároveň to poskytuje jasný signál pre návrh intervencie: ak je cieľom zvýšiť pripravenosť budúcich učiteľov pracovať s AI zodpovedne a efektívne, potom má zmysel zamerať podporu najmä na skupinu s nízkou alebo žiadnou skúsenosťou, kde je úroveň zručnosti najnižšia a kde je potenciál posunu najväčší.

2.3 Postoj k podcastom ako učebnému nástroju (POD_LEARN) podľa frekvencie používania AI (AI_FREQ_3GR)

Pri porovnaní postoja k (AI-generovaným) podcastom ako učebnému nástroju (POD_LEARN) medzi skupinami podľa frekvencie používania AI (AI_FREQ_3GR) sa na rozdiel od indexov zameraných priamo na AI (AI_OPEN, AI_SKILL) nepotvrdili štatisticky významné rozdiely. Kruskal--Wallisov test nepreukázal rozdiel medzi tromi skupinami ($H(2) = 1{,}401$; $p = 0{,}496$), čo znamená, že rozdelenie študentov podľa skúsenosti s AI nie je spojené s odlišným hodnotením podcastov ako formy učenia sa. Z pohľadu interpretácie ide o dôležitý výsledok: *naznačuje, že preferencia alebo akceptácia audio-učenia nie je primárne podmienená tým, či a ako často študenti používajú AI*.

Deskriptívne charakteristiky tento záver podporujú. Mediány POD_LEARN sú naprieč skupinami veľmi podobné a neukazujú systematický rast či pokles so skúsenosťou s AI: skupina s nízkou/žiadnou skúsenosťou dosiahla medián 3,75, občasní používatelia 4,25 a pravidelní používatelia 4,13. Pri zohľadnení variability (IQR) je obraz konzistentný – hoci sa šírka rozdelenia môže medzi skupinami mierne líšiť, centrálne tendencie ostávajú porovnateľné a rozdiely nie sú natoľko výrazné, aby podporili záver o odlišných „podcastových profiloch“ podľa skúsenosti s AI. Inými slovami, aj keď sa skupiny podľa používania AI jasne odlišujú v otvorenosti voči AI a v zručnosti práce s AI, v oblasti ochoty využívať podcasty ako učebný nástroj takáto diferenciácia nenastáva.

Pedagogická interpretácia je priaznivá: ochota využívať pripravené podcasty a audio materiály sa javí ako relatívne nezávislá od skúsenosti s AI, čo podporuje hypotézu, že *AI-generované podcasty môžu fungovať ako univerzálny didaktický „most“ naprieč celým spektrom študentov – vrátane tých, ktorí AI používajú minimálne alebo ju nepoužívajú vôbec*. Z pohľadu návrhu intervencií to znamená, že ak sa ukáže potreba podpory skupiny, ktorá ma menšie skúsenosti s AI, audio formáty (napr. podcastové vysvetlenia postupov, krátke audio zhrnutia učiva, alebo audiopodpora pri domácej príprave) môžu byť implementované bez rizika, že by narážali na technologickú

rezistenciu typickú pre AI. Navyše, keďže mediány POD_LEARN sú vo všetkých skupinách relatívne vysoké, *podcasty môžu predstavovať vhodný doplnok k AI asistovanému učeniu – nie ako náhrada, ale ako paralelný kanál podpory učenia, ktorý môže osloviť širokú skupinu študentov bez ohľadu na ich AI skúsenosť*.

2.4 Porovnanie používateľov a nepoužívateľov AI (AI_USE_2GR)

Pri binárnom porovnaní študentov podľa používania AI (AI_USE_2GR) sa ukázalo, že rozdelenie na používateľov a nepoužívateľov prináša konzistentný obraz s výsledkami získanými pri trojskupinovom členení podľa frekvencie. Na vyhodnotenie rozdielov medzi dvoma nezávislými skupinami boli použité neparametrické Mann-Whitneyho testy, ktoré sú vhodné najmä v situáciách, keď porovnávame indexy odvodené z položiek Likertovho typu a zároveň pracujeme s nerovnakými veľkosťami skupín. Výsledky sú sumarizované v Tabuľke 6, ktorá kombinuje inferenčné testovanie (U, Z, p) s robustnými deskriptívnymi štatistikami (medián a IQR) pre obe skupiny.

V indexe otvorenosti k integrácii AI (AI_OPEN) bol zistený štatisticky významný rozdiel medzi nepoužívateľmi ($n = 23$) a používateľmi ($n = 88$), pričom používatelia dosahovali vyššie hodnoty ($U = 488{,}0;\ Z = -3{,}876;\ p < 0{,}001$). Medián AI_OPEN bol u nepoužívateľov 0,75 (IQR = 0,94), zatiaľ čo u používateľov 1,50 ($IQR = 1{,}00$), čo naznačuje výrazný posun v deklarovanej otvorenosti k didaktickému využitiu AI. Veľkosť efektu $r \approx 0{,}37$ signalizuje strednú mieru účinku, teda rozdiel má nielen štatistickú, ale aj pedagogicky relevantnú váhu. Z pohľadu interpretácie to znamená, že *samotné používanie AI sa spája s vyššou mierou akceptácie jej integrácie do učenia sa a potenciálne aj s vyššou pripravenosťou uvažovať o AI ako o nástroji podpory v budúcej vlastnej učiteľskej praxi*.

Tabuľka 6: Porovnanie indexov podľa používania AI (AI_USE_2GR): Mann-Whitney U a deskriptívy (medián, IQR)

Index	**Nepoužívatelia (n=23) Med (IQR)**	**Používatelia (n=88) Med (IQR)**	**Mann–Whitney U**	**Z**	**p**
AI_OPEN	0,75 (0,94)	1,50 (1,00)	488,0	−3,876	<0,001
AI_SKILL	0,67 (0,67)	1,00 (0,67)	315,5	−5,141	<0,001
POD_LEARN	4,00 (1,50)	4,00 (1,25)	854,5	−1,153	0,249

Ešte výraznejšie rozdiely sa prejavili v indexe zručnosti v používaní AI (AI_SKILL). Aj tu používatelia dosiahli štatisticky významne vyššie skóre ($U = 315{,}5;\ Z = -5{,}141;\ p < 0{,}001$). Medián AI_SKILL bol u nepoužívateľov 0,67 ($IQR = 0{,}67$) a u používateľov 1,00 ($IQR = 0{,}67$), pričom veľkosť efektu $r \approx 0{,}49$ predstavuje stredne veľký až veľký účinok (Tabuľka 6).

Tento výsledok naznačuje, že rozdiel medzi používateľmi a nepoužívateľmi nie je iba v deklarovanom postoji, ale predovšetkým v oblasti vnímanej kompetencie: používatelia sa cítia istejšie v praktickom používaní AI a pravdepodobne disponujú širším repertoárom stratégií práce s nástrojmi AI (napr. zadávanie požiadaviek, formulovanie promptov, kontrola a vyhodnocovanie výstupov). *Z didaktického hľadiska je dôležité, že práve zručnosť (a s ňou súvisiaca sebadôvera) môže byť kľúčovým mechanizmom, ktorý sprostredkuje ochotu alebo neochotu AI reálne využívať v učebných situáciách*.

Naopak, v postoji k podcastom ako učebnému nástroju (POD_LEARN) sa rozdiel medzi používateľmi a nepoužívateľmi nepotvrdil ($U = 854{,}5$; $Z = -1{,}153$; $p = 0{,}249$). Mediány sú identické (4,00), pričom rozptyl je porovnateľný ($IQR = 1{,}50$ u nepoužívateľov a $1{,}25$ u používateľov). Veľkosť efektu $r \approx 0{,}11$ naznačuje iba malý účinok, ktorý je z hľadiska praxe zanedbateľný. Tento výsledok je metodicky aj pedagogicky dôležitý: ukazuje, že *digitálne formy učenia ako podcasty nie sú viazané na používanie AI a že nepoužívatelia AI nemusia byť „digitálne odmietaví" vo všeobecnosti.* Skôr ide o špecifickú bariéru voči AI, buď v rovine kompetenčnej istoty, alebo v rovine dôvery a zmysluplnosti využitia AI v štúdiu.

Celkovo teda binárne porovnanie potvrdzuje, že kľúčové rozdiely medzi používateľmi a nepoužívateľmi sa týkajú výhradne otvorenosti a zručnosti v používaní AI, pričom rozdiely v zručnosti sú výraznejšie než rozdiely v otvorenosti. Z hľadiska intervencie to vytvára jasný obraz cieľovej skupiny: *študenti, ktorí AI nepoužívajú, majú najmä nižšiu sebahodnotenú kompetenciu a nižšiu otvorenosť k integrácii AI*; nejde však o odmietanie digitálnych učebných formátov ako takých. Z pedagogického hľadiska tieto zistenia podporujú stratégiu, v ktorej sa podpora neorientuje na „presviedčanie o AI", ale predovšetkým na rozvoj praktických zručností a bezpečných postupov práce s AI (onboarding, ukážky kvalitných promptov, práca s kontrolou výstupov, modelové scenáre využitia v matematike). *Pedagógmi vopred pripravené mp3 podcasty, vytvorené pomocou multimodálnych nástrojov AI (založených na viacerých formách vstupu a výstupu) môžu slúžiť ako univerzálny doplnkový kanál podpory učenia sa aj pre skupinu študentov, ktorá AI zatiaľ aktívne nevyužíva*.

2.5 Skúsenosť s AI a využitie AI v matematike (χ^2)

V pedagogickom kontexte je zásadné overiť, či vyššia skúsenosť s používaním umelej inteligencie (AI) ostáva iba na úrovni všeobecných technologických návykov, alebo sa premieta aj do konkrétnej predmetovej oblasti, akou je matematika (Alreiahi; Alrwaished, 2025). Z tohto dôvodu bola realizovaná kontingenčná analýza (χ^2 test nezávislosti), ktorá skúmala vzťah medzi frekvenciou používania AI (AI_FREQ_3GR) a deklarovaným využívaním

AI ako pomoci v matematike (premenná typu áno/nie). Výsledky potvrdili štatisticky významnú asociáciu medzi týmito premennými: $\chi^2(2) = 11{,}444$; $p = 0{,}003$. Súčasne bola vyhodnotená aj veľkosť efektu pomocou Cramerovho V, ktoré dosiahlo hodnotu 0,323, čo možno interpretovať ako stredne silný vzťah s praktickým významom. To znamená, že rozdiely medzi skupinami nie sú iba štatistickým artefaktom, ale majú aj zmysluplný dopad pri interpretácii pripravenosti a spôsobov učenia.

Deskriptívne údaje jasne ukazujú rastúci trend využívania AI v matematike so zvyšujúcou sa skúsenosťou s AI. V skupine s nízkou alebo žiadnou skúsenosťou využíva AI na matematiku len 9,1 % respondentov (2 z 22), zatiaľ čo medzi občasnými používateľmi je to už 31,0 % (18 z 58) a medzi pravidelnými používateľmi až 53,3 % (16 z 30). Tento gradient predstavuje presvedčivý dôkaz toho, že frekvencia kontaktu s AI sa premieta do konkrétneho, predmetovo špecifického využitia. Tieto výsledky uvádzame v Grafe 1.

Graf 1: Skúsenosť s používaním AI

Interpretácia výsledkov podporuje koncept „predmetového transferu“: *čím častejšie študenti používajú AI všeobecne, tým pravdepodobnejšie ju využívajú aj ako podporu v matematickom učení*. Zároveň však údaje ukazujú, že tento transfer nie je automatický ani pri skupine občasných používateľov, približne dve tretiny z nich AI v matematike nevyužívajú. To naznačuje, že pre značnú časť študentov ostáva matematika špecifickou oblasťou, kde buď nevidia prínos AI, nemajú osvojené vhodné postupy jej použitia, alebo pociťujú neistotu pri overovaní správnosti výstupov. Práve tento zistený „medzipriestor“ je pedagogicky najdôležitejší: občasní používatelia predstavujú veľkú skupinu, ktorá už AI pozná a používa, no jej využitie v matematike ostáva obmedzené. V praxi to vytvára priestor pre cielenú intervenciu zameranú na ukážky zmysluplných scenárov (napr. vysvetlenie postupov krok za krokom, diagnostika chýb v riešení, generovanie príkladov s riešeniami) a zároveň na tréning bezpečného používania (overovanie, kritické hodnotenie, práca s obmedzeniami AI). Inými slovami, výsledok nehovorí len „kto používa AI“, ale ukazuje aj to, kde sa používanie AI transformuje do predmetovo relevantnej podpory učenia a kde je potrebné didaktické vedenie, aby sa potenciál AI využil zodpovedne a efektívne.

Tabuľka 7: Porovnanie indexov podľa používateľov AI (AI_USE_2GR): Mann-Whitney U a deskriptívy

Index	Nepoužívatelia (n=23) Med (IQR)	Používatelia (n=88) Med (IQR)	U	Z	p
AI_OPEN	0,75 (0,94)	1,50 (1,00)	488,0	−3,876	<0,001
AI_SKILL	0,67 (0,67)	1,00 (0,67)	315,5	−5,141	<0,001
POD_LEARN	4,00 (1,50)	4,00 (1,25)	854,5	−1,153	0,249

3 Súhrn: bariéry a potenciál pre intervenciu

Výsledky ukazujú konzistentný obraz: študenti sa podľa miery skúsenosti s AI významne odlišujú najmä v otvorenosti a zručnosti využívania AI, zatiaľ čo postoj k podcastom ako učebnému nástroju zostáva naprieč skupinami stabilný. Pri porovnaní troch skupín podľa frekvencie používania AI sa preukázal monotónny nárast AI_OPEN a AI_SKILL od skupiny s nízkou/žiadnou skúsenosťou cez občasných po pravidelných používateľov, pričom rozdiely boli štatisticky významné a prakticky relevantné (stredné až vyššie efekty). Porovnanie používateľov a nepoužívateľov tento obraz potvrdilo: najväčšie rozdiely sa týkali najmä AI zručnosti, kým v POD_LEARN sa rozdiely nepotvrdili. Súčasne kontingenčná analýza ukázala, že skúsenosť s AI sa premieta aj do predmetovej oblasti matematiky: využívanie AI v matematike stúpa od 9,1 % v skupine s nízkou skúsenosťou na 31,0 % u občasných a 53,3 % u pravidelných používateľov, čo predstavuje stredne silný a pedagogicky významný „predmetový transfer“.

Z týchto zistení vyplývajú tri praktické implikácie pre návrh intervencií a podporu budúcich učiteľov:

1. Bariéra spočíva v ich otvorenosti k AI a zručnosti využívania AI, nie v digitálnych formách učenia sa všeobecne. To, že POD_LEARN sa medzi skupinami nelíši, naznačuje, že študenti nie sú „digitálne odmietaví“ ako takí. Rozdiely sa koncentrujú na AI: *študenti s nižšou skúsenosťou majú výrazne nižšiu otvorenosť a najmä nižšiu sebahodnotenú zručnosť. Z pohľadu pedagogickej praxe to znamená, že intervencia nemusí byť zameraná na všeobecnú digitalizáciu, ale cielene na rozvoj AI kompetencií a bezpečných návykov pri práci s umelou inteligenciou.*

2. Najväčší potenciál intervencie sa nachádza u občasných používateľov, ktorí predstavujú kľúčovú cieľovú skupinu. Občasní používatelia už dosahujú vyššiu otvorenosť a zručnosť než skupina s nízkou skúsenosťou, no stále nedosahujú úroveň pravidelných používateľov, najmä v AI_SKILL. Ide o skupinu, kde je realistické dosiahnuť výrazný posun krátkou, konkrétnou a prakticky orientovanou intervenciou. *Vhodné je zamerať sa na (a) formulovanie kvalitných promptov, (b) stratégie overovania a kritického hodnotenia výstupov, (c) modelové didaktické scenáre využitia AI pri učení sa a vyučovaní*

matematiky. Táto skupina má zároveň vysoký potenciál stať sa „multiplikátorom" dobrej praxe v študentskom prostredí.

3. Skúsenosť s AI sa síce prenáša do jej využívania v matematike, no tento prenos nie je automatický a vyžaduje didaktické usmernenie. Aj keď trend využívania AI v matematike s rastúcou skúsenosťou jasne stúpa, občasní používatelia ju využívajú na matematiku iba približne v tretine prípadov. To naznačuje, že samotná dostupnosť AI nestačí, a že matematika zostáva pre mnohých študentov špecifickou oblasťou spojenou s neistotou, nedôverou alebo chýbajúcimi postupmi práce s AI. *Efektívna intervencia by mala byť predmetovo ukotvená: ukázať, ako AI používať na matematiku bezpečne (kontrola krokov, validácia výsledkov, práca s chybami), zmysluplne (vysvetlenie postupov, tvorba príkladov, diferenciácia úloh) a eticky (transparentnosť, hranice použitia pri hodnotení).*

Záver a odporúčania pre prax

Cieľom štúdie bolo profilovať študentov učiteľstva primárneho vzdelávania podľa skúsenosti s umelou inteligenciou a overiť, či sa skupiny líšia v otvorenosti k integrácii AI, vnímanej zručnosti pri práci s AI a v postoji k podcastom ako učebnému nástroju. Výsledky priniesli konzistentný obraz: skúsenosť s AI sa spája s vyššou otvorenosťou aj vyššou sebahodnotenou zručnosťou, pričom rozdiely sú výraznejšie v oblasti zručnosti než v oblasti postoja. Naopak, ochota využívať podcasty sa medzi skupinami nelíšila, čo naznačuje, že digitálne formy učenia sa ako audio obsah môžu byť prijateľné naprieč profilmi a nie sú viazané na technologickú „AI zdatnosť". Z pedagogického hľadiska je zároveň dôležité, že skúsenosť s AI sa premieta aj do predmetovej oblasti: používanie AI v matematike rastie so zvyšujúcou sa frekvenciou používania AI, čo podporuje interpretáciu predmetového transferu. Súčasne však transfer nie je automatický, aj medzi občasnými používateľmi zostáva využívanie AI v matematike len približne tretinové, čo poukazuje na priestor pre cielené didaktické vedenie.

Zistenia tejto štúdie majú tri priame implikácie pre pregraduálnu prípravu učiteľov.

Po prvé, bariéra sa javí ako špecifická pre AI (najmä v oblasti otvorenosti a zručností), nie ako prejav všeobecnej digitálnej rezistencie, študenti, ktorí AI nevyužívajú, nemusia odmietať digitálne formy učenia sa ako také.

Po druhé, najväčší potenciál pre intervenciu predstavuje skupina občasných používateľov: ide o početne silnú skupinu, ktorá už má základný kontakt s AI, no v kompetenčnej istote ešte nedosahuje úroveň pravidelných používateľov.

Po tretie, ak majú nástroje umelej inteligencie reálne podporovať učenie matematiky, je potrebné poskytovať študentom konkrétne, predmetovo zakotvené modely jej využívania (napr. AI ako „tútor", nie ako náhrada

riešenia; vlastný personalizovaný AI asistent poskytujúci krokové vedenie), vrátane systematického tréningu overovania výstupov, práce s chybou a formulovania kvalitných promptov. Tieto kroky sú zároveň kompatibilné s využitím podcastov a audio materiálov ako univerzálneho doplnku podpory učenia sa, najmä pre študentov s nízkou skúsenosťou s AI.

Odporúčania pre prax a implementáciu

Na základe výsledkov sa ako opodstatnené javia tieto odporúčania:

- **Zaviesť krátky „AI onboarding“** pre študentov (najmä s nízkou a občasnou skúsenosťou), ktorý by zahŕňal základné pravidlá práce s AI, ukážky kvalitných promptov, zásady overovania výstupov a príklady typických chýb AI.
- **Vypracovať predmetovo špecifické scenáre pre matematiku**, ktoré demonštrujú prínos AI bez nahrádzania vlastného riešenia (AI ako „tútor“, nie ako „dodávateľ odpovedí“).
- **Využiť podcasty a audio materiály ako univerzálny kanál podpory učenia** naprieč všetkými skupinami, keďže postoj k nim nie je viazaný na používanie AI. Audio materiály môžu slúžiť ako doplnok k AI podpore (napr. vysvetlenia krokov, zhrnutia učiva, „mini-lekcie“) a zároveň ako prístupná forma podpory aj pre študentov, ktorí AI zatiaľ nevyužívajú.

Tento súhrn ukazuje, že cieľom intervencie nemá byť „zvyšovanie používania AI za každú cenu“, ale posilňovanie pripravenosti, kompetenčnej istoty a bezpečného didaktického využívania. Najväčší priestor na zmenu pritom spočíva v prechode od nízkej skúsenosti k občasnému a zmysluplnému používaniu AI a následne v podpore transferu jej využitia do predmetových situácií v matematike.

Za limitácie štúdie možno považovať charakter výberu a lokálny kontext (jedna inštitúcia a jeden študijný program), ako aj reliance na sebahodnotiace ukazovatele (indexy postojov a zručností). Pri niektorých škálach bola reliabilita nižšia, čo je bežné pri krátkych indexoch. Interpretácia výsledkov preto zostáva primárne na úrovni profilovania a identifikácie trendov relevantných pre pedagogickú prax.

V budúcom výskume by bolo vhodné doplniť objektívnejšie ukazovatele kompetencie (napr. výkonové úlohy s využitím AI), detailnejšie rozlíšiť typy používania AI (štúdium vs. tvorba materiálov vs. riešenie úloh) a rozšíriť analýzu o ďalšie tematické okruhy z dotazníka, ktoré môžu prehĺbiť obraz pripravenosti budúcich učiteľov (napr. postoje k plánom MŠ, typológie používateľských profilov pomocou klastrovej analýzy či špecifická rola podcastov v procese učenia sa).

Celkovo štúdia ukazuje, že integrácia AI do pregraduálnej prípravy učiteľov by nemala stáť na všeobecnom predpoklade „študenti AI už používajú“, ale na cielenej podpore rozvoja bezpečných a zmysluplných postupov. Najväčší prínos môže priniesť krátka, prakticky orientovaná intervencia zameraná na občasných a málo skúsených používateľov – s dôrazom na kompetenčnú istotu, didaktické scenáre využitia v matematike a systematické overovanie výstupov.

Bibliografia

ABD ALGANI, Y. M. 2024. *Solving mathematics anxiety, lack of confidence and negative attitude with artificial intelligence models: insights from stakeholders*. In: *Journal for the Mathematics Education and Teaching Practices*, 2024, 5(2), 89-100. ISSN: 2717-8587. https://doi.org/10.5281/zenodo.14599899

ALMÁŠIOVÁ, A., KOHÚTOVÁ, K. 2016. *Štatistické spracovanie dát sociálneho výskumu v programe SPSS*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2016. 173 s. ISBN 978-80-561-0407-1.

ALREIAHI, N. J., ALRWAISHED, N. 2025. *Integrating AI tools into preservice mathematics teacher education: A qualitative study of lesson planning practices*. In: *Contemporary Educational Technology*, 2025, 17(4), ep617, 1-17. e-ISSN: 1309-517X. https://doi.org/10.30935/cedtech/17549

BABICOVÁ, D. 2025. *Integrácia generatívnej umelej inteligencie do matematickej prípravy budúcich učiteliek primárneho vzdelávania*. In*: Acta Mathematica Nitriensia*, 2025, 9(1), 8-18. ISSN 2453-6083. https://doi.org/10.17846/AMN.2025.9.1.8-18

DO, T. D., SHAFQAT, U. B., LING, E., SARDA. N. 2025. *PAIGE: Examining Learning Outcomes and Experiences with Personalized AI-Generated Educational Podcasts*. In: *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)*, 2025, 896, 1-12. https://doi.org/10.1145/3706598.3713460

GAMLEM, S. M., MCGRANE, J., BRANDMO, C., MOLTUDAL, S., SUN, S. Z., & HOPFENBECK, T. N. 2026. *Exploring pre-service teachers' attitudes and experiences with generative AI: a mixed methods study in Norwegian teacher education*. In: *Educational Psychology*, 2026, 46(1), 27-51. https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2528663

MAINALI, B., & SPALDING, D. 2025. *Math Anxiety, Math Performance and Role of Field Experience in Preservice Teachers.* In: *Education Sciences*, 2025, 15(9), 1227, 1-21. https://doi.org/10.3390/educsci15091227

MERINO-CAMPOS, C. 2025. *The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic Review*. In: *Trends in Higher Education*, 2025, 4(2), 17, 1-15. https://doi.org/10.3390/higheredu4020017

PAPADAKIS, S. (Ed.). (2025). *Teaching with Artificial Intelligence: A Guide for Primary and Elementary Educators*. Routledge, 2025. 260 s. ISBN: 978-10-036-85-241. https://doi.org/10.4324/9781003685241

RICHARDSON, F. C., SUINN, R. M. 1972. *The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data*. In: *Journal of Counseling Psychology*, 1972, 19(6), 551-554. https://doi.org/10.1037/h0033456

RNDr. Štefan Tkačik, PhD.
Katedra informatiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
stefan.tkacik@ku.sk

Mgr. Dušana Babicová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
dusana.babicova@ku.sk

Mgr. Štefan Tkačik
Katedra manažmentu
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
stefan.tkacik2@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.111-122

John Locke in Polish Pedagogy

John Locke w pedagogice polskiej

Jan Wnęk

Abstract

John Locke is one of the most important classics of world pedagogy. His views, set forth in his book Thoughts on Education, strongly influenced the development of educational ideas in other countries, including Poland. This article explores the fundamental issues surrounding Polish interest in Locke's pedagogy from the Enlightenment to the present day. Attention is drawn to, among other things, Polish translations of Thoughts on Education and the content of textbooks on the history of education. Articles published in journals also played a significant role in popularizing knowledge of Locke's pedagogical thought. Various Polish authors, including seasoned experts in the history of education, commented on the English pedagogue's educational concepts. Most of them highly valued Locke's pedagogical views, seeing them as original educational theses.

Keywords: John Locke. History of Education. Classical Pedagogy. Reception of Foreign Pedagogical Ideals.

Wstęp

Wśród wielu pedagogów, którzy na przestrzeni stuleci budowali fundamenty nowożytnej myśli pedagogicznej John Locke zajmuje szczególne miejsce. Ten znakomity angielski filozof, lekarz, polityk oraz ekonomista opublikował w 1693 r. dzieło pt. *Myśli o wychowaniu*, które dzięki swej nowatorskości i głębi ujmowania problemów pedagogicznych stało się jednym z najważniejszych w dziejach refleksji nad sprawami wychowawczymi. Podglądy na edukację i wychowanie jakie zawarł w swojej pracy silnie bowiem oddziaływały na kształtowanie się myśli pedagogicznej pedagogów z różnych państw. Wielu bowiem wychowawców widziało w *Myślach o wychowaniu* źródło inspiracji do pracy z dziećmi oraz młodzieżą. Dzieło to szybko przetłumaczone zostało na język francuski, a z języka francuskiego na inne języki i tym samym stało się znane w różnych krajach. Również polscy pedagodzy wykazywali żywe zainteresowanie poglądami pedagogicznymi angielskiego myśliciela. Począwszy od okresu oświecenia aż po czasy obecne ukazują się w Polsce prace, które nawiązują do *Myśli o wychowaniu*, udanie popularyzują zawarte w tej książce idee pedagogiczne. Ważne znaczenie ma

fakt, że o myśli edukacyjnej Locke'a piszą autorzy podręczników do historii wychowania, czym przyczyniają się do jej upowszechniania wśród studentów kierunków pedagogicznych. Przyjrzyjmy się zatem po krótce jak na przestrzeni stuleci nawiązywano w Polsce do pedagogiki Locke'a.

W XVIII wieku

W XVIII stuleciu zaszły duże zmiany w polskiej oświacie. Po okresie upadku szkolnictwa w czasach rządów władców z dynastii Wettinów zaczęło ono się dźwigać pod wpływem reform przeprowadzonych przez Komisję Edukacji Narodowej. Już wcześniej, bo w 1740 r. pijar Stanisław Konarski założył w Warszawie dla synów magnackich i szlacheckich ekskluzywną szkołę Collegium Nobilium, która położyła fundamenty pod kształcenie polskich elit. W tym czasie dzieło Locke'a o wychowaniu było znane już polskim pedagogom, którzy czytywali je w języku francuskim. Pierwszego tłumaczenia na język polski *Myśli o wychowaniu* dokonał w 1781 r. pijar Edmund Truskolawski.

Przed dokonaniem przekładu *Myśli o wychowaniu* na język polski były one, jak już wspomniano, dostępne polskim czytelnikom w języku francuskim. Przypuszcza się również, że angielskie wydania tej pracy znajdowały się w posiadaniu niektórych rodzin magnackich. Treść dzieła Locke'a mogła być także poznawana, tak jak *Emil* Jana Jakuba Rousseau, podczas podróży Polaków za granicę. *Myśli o wychowaniu* mógł poznać podczas pobytu za granicą Stanisław Konarski, którego kształtujące się poglądy pedagogiczne były w niektórych momentach zbieżne z myślą pedagogiczną angielskiego filozofa. Widoczne to było m.in. w programie kształcenia jaki Konarski wprowadził w Collegium Nobilium i w formach wychowania preferowanych w tej szkole, które nawiązywały do idei wychowania gentlemana. Wskazania wychowawcze Locke'a znalazły swe odzwierciedlenie również w działalności Szkoły Rycerskiej, która rozpoczęła swą działalność w 1765 r. z inicjatywa króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. W tej szkole dbano o wychowanie fizyczne uczniów, ich właściwe odżywianie a cel wychowawczy zawierał podobne treści jak w *Myślach o wychowaniu*. Szkoła Rycerska miała przygotować swych wychowanków do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym, wyrobić w nich takie cechy jak odpowiedzialność, prawdomówność, uczciwość. Także twórcy powstałej w 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej korzystali ze wskazań pedagogicznych Locke'a, co było widoczne m.in. w programie wychowania obywatelskiego. Niektóre idee pedagogiczne angielskiego filozofa były widoczne w pracy Grzegorza Piramowicz pt. *Powinności nauczyciela* wydanej w 1787 r., a więc już po dokonaniu przekładu na język polski *Myśli o wychowaniu*. Piramowicz wyrażał podobne poglądy do Locke'a w zakresie zdrowia, hartowania ciała, współpracy pedagogicznej nauczycieli z rodzicami czy wychowania moralnego (Mrozowska, 1959, s. L-LXV).

Wiek XVIII przyniósł zatem namysł polskich pedagogów nad myślą edukacyjną Locke'a. Nawiązania do idei edukacyjnych tego angielskiego autora wystąpiły w polskich pracach upowszechniających wiedzę o teorii i praktyce wychowania. Polscy autorzy bez wątpienia cenili obcą myśl pedagogiczną okresu oświecania, chętnie nawiązywali nie tylko do *Myśli o wychowaniu* Locke'a, ale i również do dzieła *Emil, czyli o wychowaniu* Jana Jakuba Rousseau. W zagranicznej literaturze pedagogicznej szukano wówczas inspiracji dla własnej pracy pedagogicznej, która wymagała roztropności i wielkiego nakładu sił. Wierzono, że racjonalnie prowadzona oświata może być ważnym czynnikiem w walce o utrzymanie niepodłego bytu Rzeczypospolitej, odbudowie jej silnej pozycji po upadku w czasach saskich.

W latach 1795 – 1918

Trzeci rozbiór Polski dokonany przez Prusy, Rosję i Austrię w 1795 r. przekreślił istnienie państwa polskiego na okres 123 lat. Istniał jednak naród polski, który w skomplikowanych warunkach rusyfikacji i germanizacji walczył o przetrwanie. Rozwijała się polska myśl pedagogiczna, która w niektórych obszarach nawiązywała do europejskiej myśli edukacyjnej. Niektóre z tych prac popularyzowały poglądy Locke'a na wychowanie, podając, że odegrał on wielką rolę w szerzeniu nowych idei edukacyjnych. Wśród polskich pedagogów tego okresu panowało przekonanie, że *Myśli o wychowaniu* zawierają cenny przekaz pedagogiczny, który godzien jest uwzględnienia w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Poza tym polska myśl pedagogiczna okresu niewoli narodowej poszukiwała nowych inspiracji i chętnie nawiązywała do zagranicznych klasyków pedagogiki.

W 1801 r. ukazało się drugie tłumaczenie na język polski *Myśli o wychowaniu*. Autorem tłumaczenia był Jan Znosko. Nie był to jednak wierny przekład tego utworu. Pedagogiką Locke'a interesował się najwybitniejszy polski pedagog i filozof romantyzmu Bronisław Ferdynand Trentowski. W swym obszernym dziele *Chowanna* wydanym w 1842 r. scharakteryzował poglądy Locke'a, przypominając jego zalecenia odnośnie hartowania dzieci, stosowania kar i nagród w wychowaniu, nauczania religii. Trentowski streścił zapatrywania angielskiego filozofa odnośnie nauczania poszczególnych przedmiotów, przytoczył jego opinie co do ważności kształcenia w poszczególnych obszarach. Autor *Chowanny* stwierdzał, że Locke „był pierwszy, który z nauki wychowania zrobił udzielną systematyczną umiejętność i nazwał ją pedagogiką. Rozszedł się więc rozgłos po całej ówczesnej Europie, że on odkrył nową i bardzo pożyteczną naukę. Już ta sama okoliczność stała się powodem, że dzieło jego, na wszystkie nowoczesne języki przełożone, rozbiegło się po całym świecie i wielką sprawiły w nim odmianę. Jego zasady wychowania były utworem i potrzebą wieku" (Trentowski, 1970, s. 673). Trentowski był bez wątpienia pod dużym wrażeniem oryginalnej myśli pedagogicznej Locke'a. Wspominał przy tym, że ideami edukacyjnymi angielskiego filozofa nadal żywo interesują się

pedagodzy z wielu państw, widząc w nich cenne źródło inspiracji pedagogicznych. Po Trentowskim głos w sprawie znaczenia myśli pedagogicznej Locke'a zabrał Jan Władysław Dawid – wybitny polski pedagog i psycholog przełomu XIX i XX w. Swoje uwagi na temat koncepcji edukacyjnych Locke'a opublikował w „Przeglądzie Pedagogicznym" (Dawid, 1883). Opinie Trentowskiego i Dawida o twórczości pedagogicznej Locke'a były bez wątpienia ciekawymi przyczynkami do dokładniejszego zapoznania się z myślą pedagogiczną tego angielskiego filozofa. Obydwaj autorzy wiedzę o Locku czerpali z zagranicznego piśmiennictwa naukowego, które było już wówczas rozległe i bogate treścią.

Na początku XX w. wkład w popularyzację wiedzy o Locku wnieśli autorzy podręczników do historii wychowania. Poczytną pracą była *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich* autorstwa Franciszka Majchrowicza. Opisane w niej zostały problemy dotyczące wychowania moralnego, fizycznego i umysłowego. Autor oprócz zachwytu dla myśli pedagogicznej angielskiego filozofa zawarł w swej pracy także elementy krytycznej oceny niektórych postulatów wychowawczych. Uważał, że do wad pedagogiki Locke'a należy to, iż „nie dba o kształcenie wyobraźni i uczuć estetycznych, nie uznaje sztuki jako środka kształcącego, że wreszcie zbytnie przypisuje znaczenie wychowaniu domowemu na niekorzyść publicznego" (Majchrowicz, 1901, s. 110). Kilka lat po podręczniku Majchrowicza ukazał się *Zwięzły podręcznik historii pedagogii z szczególnym uwzględnieniem historii pedagogii w Polsce oraz nowych prądów w czasach ostatnich*, napisany przez Kazimierza Królińskiego. W tej pracy niewiele zostało zawartych informacji na temat myśli pedagogicznej Locke'a, zostały bowiem podane tylko podstawowe informacje o jego ideach edukacyjnych (Króliński, 1907, s. 38-39). Niedługo przed wybuchem pierwszej wojny światowej ukazała się we Lwowie napisana przez Franciszka Bizonia *Historia wychowania ze źródeł czerpana*. Książka zawierała fragmenty *Myśli o wychowaniu*, według polskiego wydania z 1801 r. (Bizoń, 1913).

Czasy niewoli narodowej były więc owocne pod względem popularyzacji poglądów pedagogicznych Locke'a. Ówczesne rozważania Trentowskiego i Dawida, a także pierwsze podręczniki do historii wychowania spopularyzowały zasadnicze wiadomości o myśli pedagogicznej angielskiego filozofa. Należy jednak zaznaczyć, że w okresie rozkwitu pozytywizmu to nie Locke były w centrum zainteresowania polskich pedagogów tylko jego rodak Herbert Spencer, którego myśl naukowa robiła wówczas błyskotliwą karierę. Z kolei na przełomie XIX i XX w. polscy pedagodzy coraz intensywniej interesowali się ruchem nowego wychowania. Głoszone przez jego twórców idee szybko stawały się popularne i wypierały założenia tradycyjnej pedagogiki.

W okresie 1918 – 1939

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 r. stworzyło nowe warunki do rozwoju oświaty i badań pedagogicznych. Polska nauka przestała być już uzależniona od zaborców i mogła w pełni rozwijać się w niepodległym

państwie. Ówcześni pedagodzy nawiązywali kontakty z zagraniczną nauką, brali udział w konferencjach naukowych. Na polski rynek wydawniczy trafiały przekłady zagranicznej literatury pedagogicznej, które znacząco wzbogaciły znajomość obcych idei edukacyjnych. W polskich ośrodkach akademickich rozwijały się badania nad historią wychowania. Zdołano w tym okresie zgłębić stan dotychczasowej wiedzy o dziejach oświaty polskiej i oświaty w innych krajach. Udanie popularyzowano myśl klasyków pedagogiki, w tym idee pedagogiczne Locke'a. Przedstawiano go jako przodownika myśli pedagogicznej na Zachodzie Europy w czasach nowożytnych (Osterloff, 1918).

Już na początku okresu niepodległości Władysław Kozłowski opublikował pracę pt. *Stanowisko Locke'a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*. Ta licząca ponad 20 stron praca podała sporo informacji o poglądach pedagogicznych Locke'a, przedstawiała jego stosunek do współczesnej mu teorii oraz praktyki pedagogicznej. Autor dostrzegał związki m.in. między poglądami pedagogicznymi Jana Amosa Komeńskiego i Locke'a (Kozłowski, 1919). Rozprawa Kozłowskiego była bez wątpienia interesującym przyczynkiem do spopularyzowania w Polsce zasadniczych idei pedagogicznych zawartych w *Myślach o wychowaniu*. Podkreślała, że poglądy pedagogiczne angielskiego filozofa zasadniczo wpłynęły na twórczość późniejszych pedagogów, w tym na idee pedagogiczne wybitnego przedstawiciela oświecenia Jana Jakuba Rousseau. Kozłowski przytaczał różne opinie obcych autorów na temat pedagogiki Locke'a. Wynikało z nich, że jego myśl edukacyjna jest różnie oceniana.

Wybitnym znawcą dziejów oświaty i wychowania był Stanisław Kot. Jako profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego napisał cenne rozprawy, które szeroko spopularyzowały wiele zagadnień związanych z przeszłością szkolnictwa i wychowania. W upowszechnieniu wiedzy o poglądach pedagogicznych Locke'a szczególną rolę odegrały opracowania podręcznikowe Kota. Zawierały one szczegółową charakterystykę poglądów pedagogicznych zawartych w *Myślach o wychowaniu*. Autor ukazywał znaczenie Locke'a w dziejach nowożytnej kultury, zaznaczając, że jego dzieło o wychowaniu jest kwintesencją całożyciowych rozmyślań i doświadczeń pedagogicznych. Kot przytaczał opinie Anglika na temat edukacji gentlemana, jego wychowania moralnego, fizycznego i intelektualnego. Omówił następnie stosunek Locke'a do kar oraz zaproponowany w *Myślach o wychowaniu* praktyczny kierunek kształcenia. Nie ulega wątpliwości, że Kot widział w dziele Locke'a pionierską i wybitną rozprawę na temat wychowania: „Można śmiało powiedzieć, iż od czasu starożytnych Greków, kiedy to sposób wychowania kształtował się na podstawie żywych potrzeb życia, nikt dotąd nie okazał w dziedzinie teorii pedagogicznej tyle poczucia rzeczywistości, nikt nie ułożył programu wychowawczego tak użytecznego dla społeczeństwa, które miał przed oczyma, co Locke" (Kot, 1934, s. 347). Kot podkreślał, że *Myśli o wychowaniu* czytane były nie tylko przez fachowców. Poczytność tej książki była bardzo duża w oświeceniowej Europie. Treści w niej zawarte dawały impuls innym pedagogom do gruntownego namysłu nad sprawami

wychowania. Rzetelne omówienie przez Kota myśli pedagogicznej Locke'a służyło w późniejszych latach innym historykom wychowania za wzór. Często nawiązywali oni do ocen zawartych w podręczniku przez krakowskiego uczonego.

Dla pełnego poznania treści *Myśli o wychowaniu* bardzo istotne znaczenie miał nowy przekład tego dzieła dokonany przez Mariana Heitzmana. Praca ta ukazała się w 1931 r. nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego i była pierwszym przekładem tego utworu bezpośrednio z języka angielskiego. Tłumacz poprzedził dzieło wstępem i opatrzył je komentarzami (Locke, 1931). Był to bez wątpienia cenny nabytek dla polskich pedagogów, którzy czytali ten utwór i zalecali go jako lekturę studiującej młodzieży. Nowy przekład *Myśli o wychowaniu* był wówczas koniecznością, ponieważ dawne tłumaczenia z końca XVIII stulecia i początku XIX w. były już przestarzałe i nie oddawały w pełni przekazu myśli pedagogicznej angielskiego filozofa. Okres międzywojenny był owocny w przyswajanie językowi polskiemu dzieł klasyków pedagogiki. Oprócz dzieła Locke'a przetłumaczono także m.in. prace pedagogiczne J. A. Komeńskiego i J. J. Rousseau.

W czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1945 – 1989)

Po zakończeniu drugiej wojny światowej nastał trudny czas dla rozwoju polskiej nauki. Polska znalazła się bowiem w strefie wpływów Związku Radzieckiego i musiała realizować narzucane przez decydentów z Moskwy wytyczne odnośnie kierunków kształtowania się badań naukowych i kultury. Niektórzy historycy badający wówczas przeszłość oświaty i wychowania interpretowali dzieje edukacji zgodnie z wytycznymi historyków marksistowskich. Prowadziło to do wypatrzenia i błędnej analizy kształtowania się myśli pedagogicznej na przestrzeni stuleci. W tym trudnym okresie zdołano jednak wydać prace, które przybliżyły czytelnikom zasadniczy przekaz idei pedagogicznych Locke'a.

Trzy lata po wojnie ukazał się w opracowaniu Hanny Pohoskiej *Wybór pism pedagogicznych* Locke'a (Locke, 1948). Wydarzeniem dużej wagi był nowy przekład *Myśli o wychowaniu*. Dokonał go Feliks Wnorowski a obszernym wstępem poprzedziła znana historyk wychowania Kamilla Mrozowska. Rozważania Mrozowskiej znacząco spopularyzowały idee wychowawcze Locke'a. Nikt do tej pory w Polsce tak wyczerpująco nie przedstawił i zinterpretował recepcji w Polsce poglądów na wychowanie i edukację angielskiego myśliciela. We wstępie znalazły się informacje biograficzne o Locku. Autorka większość swych analiz poświęciła jednak recepcji myśli pedagogicznej Locka w Polsce okresu oświecenia. Ukazała oddziaływanie treści pedagogicznych zawartych w *Myślach o wychowaniu* na idee edukacyjne Stanisława Konarskiego, Jędrzeja Śniadeckiego, twórców Szkoły Rycerskiej i Komisji Edukacji Narodowej. Mrozowska zwróciła uwagę na długofalowe oddziaływanie koncepcji pedagogicznych Locka: „Tak więc jeszcze w sto lat po śmierci angielskiego myśliciela poglądy jego promieniowały szeroko, wzbogacając teorie pedagogiczne wielu

narodów. Dziś jeszcze w obowiązujących w naszej praktyce zasadach i nakazach pedagogicznych odnajdujemy wiele z myśli rzuconych ongiś przez Johna Locke'a. Jest to najwymowniejszym świadectwem, jak cenny był jego wkład do ogólnego dorobku teorii i praktyki pedagogicznej" (Mrozowska, 1959, s. LXVII).

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku na polskim rynku wydawniczym ukazały się monumentalne podręczniki do historii wychowania. Zawierały one ogrom wiedzy na temat kształtowania się idei edukacyjno-wychowawczych w przeszłości, ale ujmowały niektóre problemy pedagogiczne zgodnie z założeniami historiografii marksistowskiej. Podręczniki opracowane wówczas przez Stefana Wołoszyna i pod redakcją Łukasza Kurdybachy przez wiele lat stanowiły dla studentów podstawową lekturę w przygotowaniach do egzaminu z historii wychowania. W *Dziejach wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* opracowanych przez Wołoszyna przedstawione zostały postulaty Locke'a dotyczące wychowania gentlemana jako wyraz „zapatrywań i dążności w dziedzinie wychowania angielskich średnich klas okresu po rewolucji z 1648 r. i po przewrocie z 1688 r." (Wołoszyn, 1964, s. 167). Autor *Dziejów wychowania* dosyć szczegółowo scharakteryzował poglądy pedagogiczne Locke'a, zaznaczając, że były one skierowane do rodzącej się burżuazji, klasy panującej i odegrały wielką rolę w kształtowaniu się nowych prądów pedagogicznych doby oświecenia. Również Kurdybacha podkreślał wielką rolę idei pedagogicznych Locke'a w formowaniu pedagogiki oświeceniowej. Swój rozdział w zredagowanym przez siebie podręczniku zatytułował *Pedagogika angielskiej rewolucji burżuazyjnej* i scharakteryzował w nim poglądy autora *Myśli o wychowaniu*. Omówił m.in. stosunek Locke'a do oświaty ludu, postulaty dotyczące wychowania gentlemana, jego wykształcenia. Podkreślał przy tym, że Locke działał „zgodnie z upodobaniami i poglądami bogatej arystokracji" (Kurdybacha, 1967, s. 552) i dążył do wychowania oraz wykształcenia synów pochodzących wyłącznie z klasy panującej. W charakterystykach poglądów pedagogicznych autora *Myśli o wychowaniu* dokonanych przez Wołoszyna i Kurdybachę daje się zauważyć przedstawienia niektórych faktów i postaci z historii wychowania w ujęciu marksistowskim.

Trudny okres powojenny przyniósł zatem polskiej pedagogice opracowania, które bez wątpienia upowszechniały wiedzę o Locku jako pedagogu. Dla recepcji jego myśli pedagogicznej wielkie znaczenie miało wydanie w nowym przekładzie *Myśli o wychowaniu* i poprzedzenie ich fachową przedmową. W omawianym okresie wydano w polskim przekładzie dzieła najważniejszych klasyków pedagogiki. Duże znaczenie miał fakt, że wstępy i komentarze do nich pisali dobrzy znawcy historii wychowania, którzy dokonywali pogłębionej analizy omawianego utworu. Polska literatura pedagogiczna została wówczas wydatnie wzbogacona o nowe dzieła napisane przez obcych pedagogów.

Po 1989 roku

W 1989 r. Polska uzyskała pełną suwerenność po wielu latach zależności od Związku Radzieckiego. Było to przełomowe wydarzenie w dziejach polskiego

narodu, który jako w pełni niezależny mógł prowadzić nową politykę naukową. Następował szybki rozwój szkolnictwa wyższego oraz progres w badaniach w zakresie nauk pedagogicznych. Bardzo znacząco wzrosła liczba studentów kierunków pedagogicznych, dla których konieczne stało się opracowanie nowych podręczników do historii wychowania. Ukazało się ich kilka. Autorzy tych prac podkreślają rolę jaką w dziejach myśli pedagogicznej odegrał J. Locke i wykazują, że jest on jednym z najważniejszych klasyków pedagogiki inspirujących swą myślą innych pedagogów do refleksji i działania. Oprócz podręczników ukazują się także publikacje naukowe popularyzujące poglądy pedagogiczne Locke'a. Nie są to jednak liczne prace. O wiele większym zainteresowaniem wśród badaczy cieszą się idee pedagogiczne przedstawicieli pedagogiki alternatywnej, a szczególnie włoskiej pedagożki Marii Montessori.

Dobrym przyczynkiem do nowego spojrzenia na myśl pedagogiczną Locke'a był *Zarys historii wychowania* opracowany przez Kalinę Bartnicką i Irenę Szybiak. Praca ta została wydana w Warszawie w 2001 r. i szybko stała się cenną pomocą dydaktyczną dla studentów kierunków pedagogicznych. Autorki podkreśliły na początku swych rozważań, że Locke trwale zapisał się w literaturze pedagogicznej swymi rozważaniami na temat wychowania gentlemana. Zwróciły przy tym uwagę na różnorodność zainteresowań tego angielskiego myśliciela i nowatorskie ujęcie przez niego problemów edukacyjno-wychowawczych. Scharakteryzowały następnie postulaty Locke'a odnośnie wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego. Były to podstawowe informacje o ideach zawartych w *Myślach o wychowaniu*. Bartnicka i Szybiak podkreślały, że *Myśli* zyskały wielką popularność: „Rozpropagowały racjonalne podejście do dziecka i jego wychowania, wpłynęły także na uformowanie się oświeceniowych ideałów wychowawczych" (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 123-124). *Zarys historii wychowania* przyniósł zatem czytelnikom zasadnicze informacje na temat koncepcji Locke'a wychowania gentlemana.

Jako prekursora głównych prądów pedagogicznych przedstawił Locke'a Stefan Ignacy Możdżeń, autor podręcznika *Historia wychowania do 1795*. Możdżeń podał dane biograficzne i opisał dokonania naukowe angielskiego myśliciela. Zauważał przy tym, że jego poglądy pedagogiczne zostały zbudowane w oparciu o doświadczenia z okresu młodości, kiedy przebywał w domu rodzinnym, oraz z czasów prowadzenia własnej działalności wychowawczej. Możdżeń omawiając wychowanie moralne, umysłowe i fizyczne proponowane przez Locke'a zauważał, że nikt przed nim wcześniej nie dokonał tak szczegółowej analizy problematyki wychowania fizycznego. Wskazywał, że traktat *Myśli o wychowaniu* autor „kieruje przede wszystkim do matek, które powinny podjąć się wychowania dzieci w domu […] wierzył w moc wychowania że wychowanie tworzy ludzi. Wskazał on możliwości kształtowania ludzi poprzez program nauczania i wychowania. Podniósł znaczenie wychowania, jako najważniejszej czynności z wszystkich czynności ludzkich" (Możdżeń, 2005, s. 361). Autor podręcznika widział w rozważaniach pedagogicznych Locke'a nie tylko nowatorstwo, ale i również kontynuację idei pedagogicznych doby renesansu i XVII wieku.

Wysoko ocenianym podręcznikiem jest również *Historia wychowania* opracowana przez Stanisława Litaka. Autor podkreślał, że *Myśli o wychowaniu* nie są traktatem naukowym, ale zawierają zbiór rad dla wychowawców. W omawianym podręczniku treściwie omówione zostały poglądy Locke'a na wychowanie fizyczne, moralne i umysłowe. Litak oceniał, że angielski filozof „pragnął zrewolucjonizować i zdynamizować istniejącą pedagogikę" (Litak, 2008, s. 191), sugerował, że ważniejsze od kształcenia umysłu jest wychowanie, w którym należy stosować łagodność. Autor podręcznika wyjaśniał również na czym polegał utylitaryzm Locke'a w wychowaniu i kształceniu, zaznaczał także, że proponował on oświatę stanową pisząc o wychowaniu synów pochodzących ze szlachty, arystokracji i bogatego mieszczaństwa. Litak przekazał również wiadomości na temat programu szkolnego przewidzianego dla gentlemana. Ogółem ukazał całość zasadniczej problematyki pedagogicznej zawartej w myślach o wychowaniu.

W roku 2012 ukazał się w Krakowie podręcznik akademicki pt. *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, napisany przez wybitnego pedagoga Czesława Kupisiewicza. Również to dzieło upowszechniło wiedzę o poglądach pedagogicznych Locke'a. Autor podjął próbę zestawienia myśli pedagogicznej angielskiego filozofa z ideami pedagogicznymi J.A. Komeńskiego, zwracając uwagę, że Locke w porównaniu do czeskiego pedagoga był zwolennikiem wychowywania nie wszystkich lecz chłopców z warstwy arystokratycznej. Ci pedagodzy byli pierwszymi, jak zauważał Kupisiewicz, którzy usiłowali stworzyć określony system pedagogiczny i wnieśli niebagatelny wkład w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej. Autor podręcznika przybliżył zasadnicze założenia wychowania moralne, fizycznego i umysłowego i wspomniał o „czystej karcie" jaką zdaniem Locke'a stanowi umysł ludzki. Konkludował: „Locke żył w burzliwych czasach, w epoce licznych konfliktów religijnych, społecznych, ekonomicznych i militarnych, których był nie tylko świadkiem, lecz również aktywnym uczestnikiem. Teoria wychowania zawdzięcza mu przede wszystkim to, iż zwrócił uwagę na potrzebę badania analizowanych przez nią zjawisk i procesów przy użyciu metod empirycznych. Można go zatem uważać za prekursora pedagogiki eksperymentalnej, przeciwstawianej, zwłaszcza w połowie XX wieku, pedagogice i dydaktyce spekulatywnej" (Kupisiewicz, 2012, s. 129). Kupisiewiczowi imponowała bez wątpienia pedagogiczna erudycja Locke'a, to że był wychowawcą posiadającym praktykę edukacyjną.

Wiedzę o myśli pedagogicznej Locke'a zawartą w podręcznikach uzupełniają rozprawy naukowe. Wśród nich wyróżniają się publikacje Katarzyny Wrońskiej z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nowe rozważania przyniosła jej monografia *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie: John Locke i John Stuart Mill* (Wrońska, 2012). Taż autorka ogłosiła również artykuł *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Jona Locke'a w Polsce z perspektywy filozoficznej* (Wrońska, 2015) oraz książkę *John Locke o edukacji* (Wrońska, 2023). Przedmiotem zaciekawienia polskich pedagogów są problemy wychowania moralnego poruszone przez Locke'a w *Myślach o wychowaniu*. Artykuły na

ten temat ukazały się w „Biuletynie historii Wychowania" (Raniszewska-Wyrwa, 2014) oraz w „Kwartalniku Pedagogicznym" (Jurczyszyn, 2022). Powyższe publikacje wyraźnie pokazują, że wśród polskich pedagogów zainteresowanie myślą pedagogiczną Locke'a nie gaśnie, jest ono wciąż żywe.

Konkluzje

Myśl pedagogiczna Johna Locke'a najsilniej oddziaływała na polskie idee pedagogiczne okresu oświecenia. Z poglądów angielskiego pedagoga czerpali wybitni polscy pedagodzy tego okresu, działający jeszcze przed powołaniem Komisji Edukacji Narodowej jak i w trakcie jej działalności. Niektóre treści zawarte w *Myślach o wychowaniu* starano się przeszczepić na grunt polski, dając polskim dzieciom i młodzieży nowe pierwiastki wychowawcze. Mniejsze było u nas zainteresowanie ideałami wychowawczymi Locke'a w okresie zaborów, kiedy to uwaga skierowała się przede wszystkim na twórczość innego wybitnego angielskiego myśliciela Herberta Spencera. W dobie zaborów powstały pierwsze polskie podręczniki do historii wychowania, które podały nieco informacji o poglądach pedagogicznych Locke'a. Gruntownej charakterystyki poglądów tego pedagoga dokonał jednak w swym podręczniku dopiero Stanisław Kot w okresie międzywojennym. Wówczas także ukazało się nowe tłumaczenie na język polski *Myśli o wychowaniu*. Obszernego i naukowego komentarza tej pracy dokonała po drugiej wojnie światowej Kamilla Mrozowska dając czytelnikom interesujący obraz myśli edukacyjnej angielskiego filozofa. Należy wspomnieć, że Polska znajdowała się wówczas w strefie wpływów Związku Radzieckiego. Miało to negatywny wpływ na rozwój polskiej nauki, którą usiłowano sowietyzować. Niektórzy autorzy krytycznie wypowiadali się o pedagogice twórców z krajów kapitalistycznych i deprecjonowali jej wartości poznawcze. Dopiero więc po 1989 r., kiedy Polska odzyskała pełną suwerenność państwową, zapanowała wolność wypowiedzi i ocen dokonań światowej pedagogiki. Wydano wówczas opracowania podręcznikowe, które upowszechniły i spopularyzowały myśl pedagogiczną wielu klasyków pedagogiki, w tym J. Locke'a. Studenci kierunków pedagogicznych mają zatem możliwość gruntownego zapoznania się z myślą edukacyjną dawnych stuleci, porównania jej do współczesnych idei wychowawczych.

Bibliografia

BARTNICKA, K., SZYBIAK, I. (2001), *Zarys historii wychowania*, Żak, Warszawa.

BIZOŃ, F. (1913), *Historia wychowania ze źródeł czerpana*, Nakładem autora, Lwów.

DAWID, J. W. (1883), *John Locke jako pedagog*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 4, 6, 7, 10.

JURCZYSZYN, M. (2022), *Johna Locke'a myśl wychowawcza w kwestii nabywania cnót moralnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny", r. 67, nr 2, s. 91-104. https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-2.12

KOT, S. (1934), *Historia wychowania*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.

KOZŁOWSKI, W. (1919), *Stanowisko Locke'a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, Druk „Rola", Warszawa.

KRÓLIŃSKI, K. (1907), *Zwięzły podręcznik historii pedagogii z szczególnym uwzględnieniem historii pedagogii w Polsce oraz nowych prądów w czasach ostatnich*, Nakładem księgarni Maniszewskiego i Meinharta, Lwów.

KUPISIEWICZ, C. (2012), *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Impuls, Kraków.

KURDYBACHA, Ł. (1967), *Pedagogika angielskiej rewolucji burżuazyjnej*, [w:] *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, PWN, Warszawa, s. 518-553.

LITAK, S. (2008), *Historia wychowania, t. 1. Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

LOCKE, J. (1931), *Myśli o wychowaniu*, przełożył, wstępem i objaśnieniami opatrzył M. Heitzman, Książnica Atlas, Warszawa – Lwów.

LOCKE, J. (1948), *Wybór pism pedagogicznych*, opracowała H. Pohoska, PZWS, Warszawa.

MAJCHROWICZ, F. (1901), *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich*, Nakładem autora, Drohobycz.

MOŻDŻEŃ, S. I. (2005), *Historia wychowania do 1795*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Kielce.

MROZOWSKA, K. (1959), *Wstęp*, [w:] J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, tł. F. Wnorowski, wstępem i komentarzem opatrzyła K. Mrozowska, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków, s. V-LXII.

OSTERLOFF, W. (1918), *Przodownicy myśli pedagogicznej na zachodzie od czasów Odrodzenia. Obrazy i szkice*, Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.

RANISZEWSKA-WYRWA, A. (2014), *Johna Locke'a koncepcja wychowania moralnego*, „Biuletyn Historii Wychowania", nr 31, s. 161-175. https://doi.org/10.14746/bhw.2014.31.9

TRENTOWSKI, B.F. (1970), *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 2, wstępem i komentarzem opatrzył A. Walicki, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków.

WOŁOSZYN, S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa.

WROŃSKA, K. (2023), *John Locke o edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków. https://doi.org/10.4467/K7468.128/22.23.17626

WROŃSKA, K. (2012), *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie: John Locke i John Stuart Mill*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

WROŃSKA, K. (2015), *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Jona Locke'a w Polsce z perspektywy filozoficznej*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.), *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej Chowanna, Łódź, s. 15-35.

Dr hab. Jan Wnęk
Katedra Historii i Teorii Wychowania
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie
Ul. Gustawa Herlinga Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków, Rzeczpospolita Polska
j.wnek@interia.pl

Humanities and Arts

Humanitné vedy a umenie

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.125-143

Interventions with Material Increase in Sacral Objects: Extensions and Conversions from the End of the 20th Century to the Present

Zásahy s hmotným nárastom do sakrálnych objektov: prístavby a prestavby od konca 20. storočia po súčasnosť

Andrej Botek

Abstract

Sacred architecture is a special area of architectural creation. It creates a material-spatial framework for the implementation of religious worship. Although it tends to be a lasting expression, its material essence is subject to various interventions. They occurred throughout the entire time span of centuries of development. Interventions into older substances of sacred objects may have an external material increase, or they take place in their interior without being manifested externally. The article deals with interventions with external expression, specifically extensions and reconstructions from the mid-20th century to the present. It is a continuation of an article that reflected on completions and new buildings. This article is not a passportisation of interventions in a specific regional area. It illustrates given classifications with selected examples.

Keywords: Sacral architecture. Interventions in the older substance. Volume increase. Extansions. Conversions.

Úvod

Sakrálna architektúra je zvláštnou oblasťou architektonickej tvorby. Vytvára hmotovo-priestorový rámec pre realizáciu náboženského kultu. Ten je najdôležitejším signifikantným prvkom jej odlišnosti. Preto pri jej analýzach nestačia len typologické, tvarové, slohové, prevádzkové či materiálové hľadiská. Jeho meradlom nie je v prvom rade úžitkovosť, ale povaha duchovného odkazu. Predovšetkým poukazuje na tento transcendentálny rozmer (Botek, 2005, 17). Ako svoju podstatnú osobitosť nesie v sebe to, že je znakom a znamením (Hanus, 1995, 16).

Kresťanstvo ako základná náboženská orientácia sa v priebehu dejín rozdelila na mnohé nezávislé konfesie, ktoré sa viac alebo menej líšia od seba v otázkach vieroučných, liturgickej praxe i organizačných. Ako prejav konkrétnej

konfesie, ktorá sa rovnako uplatňuje vieroučne v rozličných prostrediach a kultúrach, ju určujú v každom regionálnom prostredí rovnaké liturgické požiadavky. Hoci je určená na oslavu Boha, podlieha nielen pôsobeniu v čase (ako všetko hmotné, ktorého trvácnosť je obmedzená), ale aj rôznym vedomým zásahom do jej materiálnej podstaty a výrazu.

Analýzam rôznych príčin som sa venoval v samostatnom príspevku (Botek, 2025a). V ďalšom som rozoberal spôsoby zásahov s hmotným nárastom – novostavby a dostavby (Botek, 2025b). V nasledovnom článku pokračujem v klasifikácii zásahov do staršej substancie s hmotným nárastom, konkrétne reflektujem prístavby a prestavby. Zaoberám sa kostolmi západoeurópskej tradície – najmä rímskokatolíckymi a protestantskými. Reflektujem však aj kostoly gréckokatolícke, ktoré najmä v našich podmienkach predstavujú dôležité kultúrne dedičstvo[1].

Príspevok nie je pasportizáciou zásahov v určitej regionálnej oblasti. Ťažiskovo sa zaoberá obdobím od 2. pol. 20. stor. po súčasnosť, kedy sa nastolený problém prejavuje s najväčším dôrazom. Chce postihnúť nastolenú tému teoreticky za pomoci vybraných príkladov, ktoré majú informačný, nie katalogizačný charakter. Samostatnou otázkou, ktorú na tomto mieste ale neriešim, je využiteľnosť sakrálnej stavby – s ohľadom na stále častejšiu transformáciu „nadbytočných“ kostolov na rôznorodé iné účely. Táto tendencia, u nás zatiaľ nepociťovaná, je však v západnej Európe často diskutovaným problémom (Erne, 2009, Welzel, 2009)[2].

1 Zásah s vonkajším hmotným nárastom

Pre úplnosť zopakujem delenie zásahov s vonkajším hmotným zásahom (Botek 2025b, 24):

Novostavbou rozumiem taký zásah, pri ktorom nová substancia má určitý vzťah k staršej substancii, najčastejšie tým, že vzniká na jej mieste. V krajnom prípade práve novostavba môže vyvolať asanáciu staršej stavby.

Dostavbou pre účely tejto práce rozumiem taký zásah, ktorý v staršej hmote dopĺňa zaniknutú časť[3].

Prístavbou taký zásah, ktorý k súčasnej substancii pridáva novú priestorovo-objemovú jednotku, ktorú staršia stavba nemala.

[1] Gréckokatolícka cirkev je súčasťou univerzálnej katolíckej cirkvi a uznáva za svoju hlavu pápeža. V liturgickej praxi je ale blízka pravosláviu, a to sa odzrkadľuje aj na výraze jej chrámov. K liturgii bližšie: Boháč, 1997, Pavlovič, 2000.

[2] Reflektované na 26. Evanjelickom cirkevnom dni v októbri 2009 v Dortmunde. Problematike bola venovaná aj medzinárodná konferencia organizovaná Pápežskou Gregoriánskou Univerzitou v Ríme v roku 2018.

[3] Uvedené dve kategórie boli reflektované v predošlom príspevku (Botek, 2005b).

Prestavbou rozumiem zásah, pri ktorom dochádza v rôznom rozsahu ku strate pôvodnej substancie i doplneniu nového objemu.

V nasledovnej časti sa budem venovať problematike prístavieb a prestavieb.

2 Prístavby

2.1 Prístavby v pozdĺžnej osi

Predstavujú nárast v smere pozdĺžnej osi. Zriedkavo to bývajú obyčajné napojenia, zväčša sú spojené aj s asanáciou menších častí.

V mieste lode sú vlastne logickým aditívnym nárastom stavby, ktorá je spravidla traktovaná vnútorným rytmom klenbových polí. Principiálne je takéto priradenie pre pozdĺžne dispozície prirodzené, keďže podporuje smerovosť a neruší významový vrchol – presbytérium. Dochádza buď k jednoduchému odstráneniu pôvodnej obvodovej steny, jej rozsiahlejšej perforácii alebo k odbúraniu aj časti pôvodnej lode. Nová časť môže podľa rozsahu pôsobiť ako predsieň, predĺženie lode alebo nový sakrálny priestor (staršia časť dostáva potom liturgický alebo obslužný charakter). Spôsob vlastného napojenia staršej a novej časti môže byť opticky nerušivý, keďže sa väčšinou využíva perforácia v prirodzenom obryse profilu klenby pokračujúcej v lodi.

Z našich príkladov spomeňme napr. Šebastovce, kde však došlo k odbúraniu veľkej časti stredovekej hmoty a výraznému zničeniu pamiatky. Po pozastavení prác sa síce uskutočnil výskum, ale dotknuté časti sa už nepodarilo zachrániť (Krcho, 2000, 169). Prístavba nezohľadňuje žiaden faktor stredovekého kostola, na ktorý sa napája (Gojdič, 2000, 82). Zmenené objemové parametre predstavuje Holzhausen (Rak.), kde prístavba je širšia a nižšia, ale materiálovo sa od originálu nelíši (*Bauten der Erzdiözese*, 1987, 84). Jednoduchým predĺžením staršej lode zväčšili i kostol vo Feldkirchene (Rak.). Spomenúť možno z českých príkladov napr. Bělú. Dostavanú časť signalizuje pôvodná veža, dnes v strede dispozície (Vaverka a kol., 2001, 377).

Obr. 1: Holzhausen (Rak.) – prístavba pred loďou. Zdroj: *Bauten der Erzdiözese,* 1987, s. 85.

V mieste záveru. Ak berieme ako hľadisko prístavby pridanie novej hmoty bez podstatnej asanácie staršieho prvku, potom do tejto skupiny patrí pomerne málo príkladov. Z nášho prostredia napr. nedávno realizovaná prístavba oblej hmoty ku sakristii kostola sv. Víta v Rusovciach. Ide o sklad, avšak táto prístavba je postavená v objeme archeologicky zistenej barokovej sakristie.

Obr. 2: Rusovce, Sv. Vít. Prístavba za presbytériom. Foto: A. Botek

Prístavby ku kaplnkám. Samostane tu vyčleňujem prístavby k malým vežovitým kaplnkám – napr. Rozseč a Věžnice v Česku. V prvom príklade sa bývalá kaplnka stala záverom, v druhom vstupnou časťou nového objektu. Za pôvodnou vežou je nový liturgický priestor, slúžiaci na bohoslužby. V obci Horní Lideč v Česku stála tiež vežovitá kaplnka. Po dostavbe sa vytvorila kompozícia troch samostatne stojacich hmôt – kaplnka, kostol a nová veža.

Obr. 3: Věžnice (ČR), prístavba hmoty k vežovej kaplnke. Zdroj: https://www.obecveznice.cz/stranka/89-kaple

2.2 Prístavby v priečnom smere jednostranné

Ide o prístavby, ktoré sú situované v priečnom smere k staršej substancii jednostranne. Opäť môžu zasahovať ako kontaktné miesto loď, alebo záver a charakterom môžu byť kolmé, paralelné alebo objektové. Môžu byť s minimálnym kontaktom alebo otvárať kontakt v celom rozsahu staršej steny. Ideálne z hľadiska zachovania pôvodnej substancie je, ak sú perforácie minimalizované – napr. do miest klenbových luniet, kedy môžu mať charakter arkády. Staršia substancia síce stráca časť steny a narúša sa pôvodná koncepcia interiérového pôsobenia – keďže pôvodne plná stena sa mení na sústavu arkád, kolonád alebo otvorov, ale perforácie sa v zásade (svojím situovaním) podriaďujú charakteristikám originálneho priestoru.

Kolmé. V týchto prípadoch sa spravidla mení aj liturgické ťažisko – kolmá prístavba sa stáva zhromaždiskom (loďou) a staršia časť buď miestom nového umiestnenia oltára, alebo dostáva funkciu adoračnej kaplnky. Nakoľko sa pristavuje pozdĺžne dimenzovaný nový prvok, je táto úprava typická najmä pre stavby predkoncilové. Zahŕňam sem i tie, kde nová hmota má aj centrálny tvar (mnohouholník, trojuholník a pod.), ale napojenie je minimalizované. Väčšinou sa napájajú na loď. Možno tu spomenúť u nás napr. Kolačno alebo Ostrovany (Gojdič, 2002, 60, kde bočná prístavba má lupeňový tvar. Zaujímavý je St. Valentin am Forst (Rak.). K jednolodiu kolmo pristavili nepravidelný vejárový útvar a zmenili liturgickú orientáciu (Gieselmann, 1992, 38). Niekedy rozširujú dispozíciu o bočnú kaplnku, orientovanú do záveru, čím sa chce docieliť efekt „obkolesenie“ oltára (Purbach, Ungenach).

Obr.4: Prístavba ku kostolu v Ostrovanoch. Zdroj: https://www.tkkbs.sk/view.php?cisloclanku=20170925023

Obr. 5: St. Valentin am Forst (Rak.) – vejárová prístavba kostola. Zdroj: Gieselmann, 1992, 38.

Paralelné. Ide o prístavby, ktoré vytvárajú ďalšiu hmotu povedľa lode, prípadne zasahujúc aj záver. Napojenie býva opticky veľké, aby sa dosiahol efekt spoločného priestoru. Spomenúť možno Jasenov, kde vedľa lode kostola pristavali holotypickú, minimálne perforovanú hmotu (Gojdič, 2002, 61). Jednostrannú paralelnú prístavbu, výrazovo sa odčleňujúcu od staršej stavby majú aj Ľubotice. Tu navyše osadili aj nový ihlan veže (Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 54). Prístavba kostola v Krásnej Lúke (Gojdič, 2002, 60) síce

organicky vyrastá z lode, ale tvaroslovne je anachronická. Zo zahraničných napr. Hochneukirchen, Illmitz (Rak.).

Obr. 6: Kostol v Jasenove, bočná prístavba. Zdroj: Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 35.

Obr. 7: Kostol v Ľuboticiach s bočnou prístavbou a novotvarom veže. Zdroj: Gojdič, 2002, 58.

Objektové. Táto skupina vytvára rozšírenie objemovo rovnohodnotné až nadhodnotené novému objektu. Spravidla býva kompozícia oboch celkov vejárovito natočená. Spomeniem gréckokatolícky kostol Trnkov (Gojdič, 2000, 82). Objekt bol zväčšený v bočnej časti tak, že vytvoril natočenie k novej stredovej osi nového vstupu a symetricky k staršej substancii sa zrealizovala nová natočená hmotová kompozícia s vežou. Vznikla tak skladba dvoch natočených hmôt s vežami v čelnej rovine okolo spojovacieho zníženého

článku. V pôdorysnom koncepte je to styk dvoch čiastočne nezávislých prvkov. Spojovací článok, ktorý sa z čelného pohľadu javí úzky, sa dovnútra rozširuje a stáva sa hlavným liturgickým priestorom. Staršia časť ostala v polohe kaplnky. Celok však tvorí v priečelí vyrovnanú kompozíciu. Pokiaľ v tomto prípade má čelný pohľad vyrovnané obe hmoty, gréckokatolícky kostol vo Svidníku (Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 81) má na staršiu stavbu napojený mohutný centralizujúci objekt s dynamickou strešnou skladbou.

Obr. 8 (vľavo): Gréckokatolícky kostol Trnkov. Pôdorys skladby. Zdroj: Archív UDTAOP

Obr. 9 (vpravo): Gréckokatolícky kostol Trnkov. Pohľad. Zdroj: https://sk.wikipedia.org/wiki/Trnkov

Obr. 10: Gréckokatolícky kostol vo Svidníku. Pôdorys skladby. Zdroj: Pavlovský, Čekan, 2001, 110.

Samostatné. Ide o prípady, kedy prístavba je voľne situovaná vedľa staršej hmoty, s ktorou je spojená spravidla len prechodovým krčkom. Buď vytvára objektu zázemie (Hamuljakovo – sakristiu), sama preberá liturgickú funkciu a starší objekt vyčleňuje ako kaplnku (Bratislava – Vrakuňa), prípadne vytvára novú funkciu (karmelitánsky kostol vo Frankfurte adaptovaný s prístavbou na múzeum). Prístavba kostola vo Vrakuni (Bratislava) je prevádzkovo sústava dvoch objektov, ktoré sú na sebe nezávislé a každý plní odlišnú funkciu. Celé liturgické dianie sa prenieslo do novostavby, ktorá má vlastný vstup a je riešená v jednoduchej pôdorysnej skladbe dvoch kriviek nerovnakého zakrivenia. Jasná svojbytnosť oboch architektúr ich definuje do konkrétnej doby vzniku. Dostavba nepreberá žiaden formálny znak originálu, a to ani v pôdorysnom, tvarovom, ani v tvaroslovnom ohľade (Botek, 2005, 128). Spomenúť možno kostol sv. Anny v Bardejove, kde za presbytériom je kolmo situovaná nová časť, napojená krčkom (Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 26). Evanjelický kostol v Trostbergu (Nem.) má pristavanú separovanú hmotu farského centra (Schorr, 1992, 44).

Obr. 11: Prístavba ku kostolu vo Vrakuni. Pohľad. Zdroj: http://www.for.sk/KVrakuna.html

Obr. 12: Prístavba ku kostolu vo Vrakuni. Pôdorys. Zdroj: Archív UDTAOP

2.3 Prístavby v priečnom smere obojstranné

Využívajú šancu symetrickej kompozície a obojstranne rozširujú liturgický i zhromažďovací priestor. Z typologického hľadiska môžeme rozoznávať niekoľko prípadov.

Kolmé. Vytvárajú „kaplnkový efekt“. Z našich realizácií možno spomenúť Malú Idu (Gojdič, 2002, 60). Pôvodný kostol je jednoduchá vidiecka klasicistická stavba s vežou. Zásah rozširuje hmotu objektu obojstrannými priestormi akýchsi bočných lodí, ktoré majú v pôdoryse výraznú konkávnu obvodovú krivku. Táto pôdorysná línia sa uplatňuje i vo vertikálnom smere. Podstrešná rímsa nových hmôt má rovnaké zvlnenie výškového priebehu a na koncoch sa vrezáva do staršej lode. Prístavby sa prejavujú svojským autorským rukopisom, používajúcim organické tvary v kombinácii s drevenými konštrukčnými prvkami formovanými do vejárovito pôsobiacich útvarov. Spomenúť tiež možno v Rakúsku napr. Edelsbach, Wernstein (hmoty sa napájajú k záveru).

Obr. 13: Kostol v Malej Ide. Pôdorys. Zdroj: Archív UDTAOP.

Obr. 14: Kostol v Malej Ide. Pohľad. Zdroj: Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 18.

Paralelné. Vytvárajú zväčša efekt trojlodia. Zaradiť sem môžeme z našich napr. Polomu (Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 96). Machulince sú výsledkom niekoľkonásobných prístavieb (1933 – bočná sakristia, 1967 – zväčšenie chóru a bočný schodiskový prístavok, 1992 – veža s bočnými priestormi, 1998 – bočný priestor, 2002 – úprava priestorov na nepravidelné trojlodie. Gojdič, 2002, 61). Zo zahraničných napr. Train (Nem.), kde sa jednolodie rozšírilo o dve bočné lode.

Obr. 15: Poloma. Paralelné prístavby. Zdroj: Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 96.

Objektové. Vytvárajú objektovú zrastlicovú skladbu, kde nové hmoty zväčša konkurujú staršej substancii, resp. táto sa v nich stráca. Príkladom je Naciná Ves (Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 47). Komplikovaná skladačka hmôt pôvodne gotického kostola s novšou vežou a prístavieb s rôznym zastrešením výrazne zmenila pôvodnú podobu chrámu (Gojdič, 2002, 61).

Obr. 16: Naciná Ves – objektové prístavby. Zdroj: Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 47.

2.4 Prístavby nepravidelné

Vytvárajú rôznorodú skladbu, formou napojenia, hmotovo-objemovými parametrami i funkciami. Spomenúť možno Podhorie, kde je objekt zo všetkých strán obostavaný samostatnými bunkami (Gojdič, 2002, 60). Dominantná je vstupná prístavba s predimenzovaným krížom, subordinovaný kaplnkový efekt majú prístavby na bokoch a vzadu. Uzovský Šalgov má prístavbu obopínajúcu staršiu hmotu z troch strán (Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 63).

Nové tvaroslovie je založené na oblých tvaroch. Pri realizácii na streche postavili vežicu. Veľkorozmerovou zrastlicou prístavieb je i kostol Povýšenia sv. Kríža v Snine, kde jednotlivé hmoty rozširujú nielen liturgickú, ale i farskú a pastoračnú funkciu (Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 40).

Obr. 17: Kostol v Uzovskom Šalgove obopnutý prístavbou a s novou vežicou. Zdroj: https://www.eurovelo11.sk/vylet/kostol-sv-imricha

Obr. 18: Kostol v Snine s komplexom prístavieb. Zdroj: Sitarčík, Šándor, Šechný, 1995, 40.

3 Prestavby

Sú v rôznej miere spojené s asanáciou a prestavbou prvku staršej substancie, niekedy sú spojené i s prístavbami.

Zasahujúce loď. Spravidla tu dochádza k asanácii lode a ostáva len záver, prípadne spolu s vežou. Kostol v Mase (Švajč.) má zachovaný oktogón záveru, vežu, sakristiu a štítový zadný múr lode. Architekt použil kombináciu smerovosti a centrality. Smerovosť reprezentuje rytmus masívnych podpôr, centralitu zasa kruhový tvar lode, vložený medzi trojicu podpôr tak, že ďalšie podpory stoja voľne v exteriéri a nesú vybiehajúcu sedlovú strechu. Dobová čitateľnosť je dosiahnutá odlišnosťou materiálov. Nová hmota je však príliš ťažká, vyžadovala by objemové zväčšenie zachovaných hmôt (Brentini, 1992).

Stredoveký kostol v španielskej Valdemaquede mal vážne poškodenú loď. Pri nedávnej obnove loď nahradili novým betónovým kubusom, ponechali len oktogonálne presbytérium (Nagel, 2002, 13).

Obr. 19: Mase (Švajč.). Prestavba lode. Ostalo presbytérium a veža. Zdroj: Brentini, 1992, 41.

Zasahujúce záver. V tomto prípade sa likviduje záver a na jeho mieste vzniká nový zhromažďovaco-liturgický priestor, kde (spravidla krátka) loď plní funkciu vstupnej predsiene. Klasickým príkladom je u nás veľkorozmerová prestavba kostola v Kamenici pri Lipanoch, ktorá však od záveru zasiahla i časť lode (Gojdič, 2002, 61). Z pôvodnej stavby ostal začiatok vstupnej časti s predstavanou vežou, ktorý sa stráca v objemovo nadsadenej novostavbe halového typu, ktorá akoby staršiu časť „zhltla“.

Obr. 20: Kostol v Kamenici pri Lipanoch s prestavbou. Zdroj: https://organy.hc.sk/lokalita/1616-kamenica?stavid_a=1080&first=K&page=1

Kombinované. Táto kategória zahŕňa prestavby spojené i s výraznejšími prístavbami. U nás je to Ovčie, kde je loď kostola zväčšená bočnými paralelnými prístavbami a v mieste záveru je nový polygonálny priestor. Len v centrálnom pohľade sa výrazom uplatňuje vertikála pôvodnej veže, ktorá s fragmentom súvisiacej vstupnej časti je jediným torzom pôvodnej hmoty. Nové objemy sú plnostenné a vytvárajú so starším zvyškom homogénny celok (Gojdič, 2002, 61). Spomeňme rakúsky Kleinarl, kde po asanácii záveru došlo k predĺženiu o ďalšiu hmotu a súčasne sa v mieste ich napojenia situovali obojstranné prístavby, takže celok dostal podobu kríža (*Bauten der Erzdiözese,* 1987, 120-123). Razantná zmena je pri kostole v Unterbergu (Rak.). Štvorcová nová hmota sa diagonálne spája so zvyškom lode a záveru, pričom nielen dominuje, ale aj ruší pôvodné interiérové vnímanie (*Bauten der Erzdiözese,* 1987, 138-139).

Sem možno zahrnúť i St. Mary v Barnes/Londýn (Angl). Na mieste pôvodne zložitej skladby trojlodia vznikol prestavbou po požiari komplex dvoch čiastočne nezávislých lodí so stredným spojovacím objemom. Južná loď bola rešpektovaná, stredná loď zúžená, severná upravená šikmým skosením a rizalitovým výstupkom, ktorý prezentuje nové umiestnenie oltára. Z liturgického hľadiska došlo k obráteniu prevádzky kolmým smerom. Zmenená dispozícia sa prejavuje na hmotovej skladbe, kde na rozdiel od trojice paralelných sedlových striech vytvára dve rovnobežné sedlové strechy spojené širšou strechou so zrezaným vrcholom (Cullinam, Beedle, Short, 1992, 31).

Obr. 21: Kleinarl (Rak.) – predĺžená loď a kolmé prístavby. Zdroj: *Bauten der Erzdiözese,* 1987, s. 121.

Obr. 22: Axonometria kostola v Barnes/Londýn (Angl.). Zmena proporcií, zastrešenia, redukcia strednej lode. Zdroj: Cullinam, Beedle, Short, 1992, s. 31.

Záver

Najdôležitejšou charakteristikou sakrálnej architektúry, ktorá ju vyčleňuje z iných typologických skupín, je práve skutočnosť, že sakrálny objekt vytvára prostredie pre náboženský kult (Botek, 2023, 15). To však neznamená, že jej hmotná forma je nedotknuteľná – aj ona podlieha rôznorodým zásahom.

V príspevku som reflektoval oblasť prístavieb a prestavieb starších substancií. Samozrejme, túto problematiku nemožno vyčerpať, nie je možné postihnúť všetky varianty a odtiene, aj keď v konkrétnom príklade môžu výrazne ovplyvniť celkovú výrazovosť. Nakoľko každý architektonický zásah je tvorčím počinom, je možné uvažovať v rôznych variantných riešeniach, ktoré sa odlišujú nielen v otázke zmenených výrazových prostriedkov, ale i v oblasti individuality

tvorcu. Osobný prínos sa nedá nahradiť súhrnom pravidiel. Je však možné posúdiť, aspoň v základnej rovine, konečný výsledok pri aplikácii odlišných zvolených princípov. Treba poznamenať, že okrem kvalitných realizácií sa vyskytujú i formalisticky, historizujúco poňaté, prípadne také, ktoré sú technicistickým prístupom[4].

Nezanedbateľná je aj hodnotová stránka – nakoľko historické budovy sú nositeľmi kultúrnych hodnôt a často sú legislatívne chránené[5]. Táto skutočnosť často výrazne ovplyvňuje mieru možných zásahov, keďže v prvom rade by malo ísť dominantnú prezentáciu hodnôt, stanovených aj za pomoci špecializovaných výskumov (Kvasnicová, 2011).

Príspevok chce byť prínosom do aktuálnej diskusie pre oblasť architektonickej tvorby, metodiky pamiatkových zásahov, prezentácie hodnôt jestvujúcej substancie, otázok vzťahu staršej a novej hmoty, symbolických a znakových výpovedí, i otázok o prejave kontinuity sakrálnej tvorby.

Bibliografia

Bauten der Erzdiözese Salzburg 1946-1986. 1987. Salzburg: Bauamt der Erzdiözese Salzburg.

BOHÁČ, V. 1997. *Liturgika I.* Prešov: Spolok biskupa P. P. Gojdiča, 1997. ISBN 80-9673-415-6.

BOTEK, A. 2005. *Sakrálna architektúra. Tvorba vo vzťahu k historickej štruktúre*. Dizertačná práca. Bratislava: FA STU, sign. A*132.

BOTEK, A. 2023. Katolícky kostol v dnešnej diskusii. In: *Studia Aloisiana*, roč. 14, č. 2, s. 13-30. ISSN 1338-0508.

BOTEK, A. 2025a. Zásahy do staršej substancie sakrálnych objektov od 2. polovice 20. storočia po súčasnosť. Analýza príčin. In: *Disputationes Scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok.* Roč. XXV, č. 2, s. 21-42. ISSN 1335-9185. https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.21-42

BOTEK, A. 2025b. Zásahy s hmotným nárastom do sakrálnych objektov: dostavby a novostavby od konca 20. storočia po súčasnosť. In: *Disputationes Scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok.* Roč. XXV, č. 3, s. 23-38. ISSN 1335-9185. https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.23-38

BRENTINI, F. 1992. Katholische Kirche von Mase/Walis. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 55, N. 1, s. 40-41. ISSN 0023-5431.

CULLINAM, E, BEEDLE, M., SHORT, A. 1992. Pfarrkirche St. Mary in Barnes/London. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 55, N. 1, s. 31-33. ISSN 0023-5431.

[4] Bližšie: Hlinický, 2002.
[5] K problematike celkovo: Polomová, 2010, Pauliny, 2017.

ERNE, T. 2009. Transformation als Zukunftsaufgabe der Kirche. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 72, Sonderheft, s. 26-31. ISSN 0023-5431.

GIESELMANN, R. 1992. St. Valentin am Forst. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 55, N. 1, s. 36-39. ISSN 0023-5431.

GOJDIČ, I. 2000. Miesto pre modlitbu a kultúrne pamiatky. Rámcový sumár od 1990. In: Kvasnicová, M., Šlachta, Š., Čarný, L. (eds.) *Miesto pre modlitbu. Zborník z konferencie*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, s. 80-85. ISBN 80-88675-74-X.

HANUS, L. 1995. *Kostol ako symbol*. Bratislava: Lúč. ISBN 80-7114-141-0.

HLINICKÝ, J. 2002. Hodnotenie vývoja sakrálnej architektúry v rokoch 1990 – 2001 na Slovensku, výhľady a zámery pre tvorbu a výstavbu v nasledujúcom období. In: *Sakrálne stavby – 10 rokov výstavby*. Bratislava: Dom techniky VSVTS, s. 119-124. ISBN 80-233-0472-0.

KRCHO, J. 2000. Niekoľko príkladov obnovy pamiatok v Košiciach. In: Patschová, M. (ed.) *Metodológia obnovy architektonického dedičstva*. Bratislava: Fakulta architektúry STU, s. 169-171. ISBN 80-227-1446-1.

KVASNICOVÁ, M. 2011. Výskum a prezentácia architektonických pamiatok. In: *ALFA. Architektonické listy Fakulty architektúry*, roč. 17, č. 2, s. 14-23. ISSN 2729-7640.

NAGEL, U. P. W. 2002. Erweiterung und Sanierung der Dorfkirche in Valdemaqueda. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 65, N. 1, s. 13. ISSN 0023-5431.

PAULINY, P. 2017. Koncepcia obnovy architektonického diela. In: *ALFA. Architektonické listy Fakulty architektúry*, roč. 23, č. 1-2, s. 4-13. ISSN 2729-7640.

PAVLOVIČ, J. 2000. Bohoslužobný priestor v byzantsko-slovanskej cirkvi. In: Kvasnicová, M., Šlachta, Š., Čarný, L. (eds.) *Miesto pre modlitbu. Zborník z konferencie*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, s. 41-44. ISBN 80-88675-74-X.

PAVLOVSKÝ, F., ČEKAN, J. 2001. Gréckokatolícke biskupstvo, Prešovská diecéza. In: *Kostol ako symbol. Zborník prednášok*. Bratislava: Združenie kresťanských pracovníkov kultúry, s. 104-116. ISBN 80-968641-0-6.

POLOMOVÁ, B. 2010. Východiská obnovy sakrálnej architektúry. In: *Bardkontakt 2010. Problematika mestských pamiatkových centier. Zborník prednášok*. Bardejov: Mesto Bardejov, s. 20-23. ISBN 978-80-970479-5-5.

SITARČÍK, M., ŠÁNDOR, F., ŠECHNÝ, J. 1995. *A kamene rastú. Naše nové kostoly*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová. ISBN 80-967041-4-1.

SCHORR, P. 1992. Erweiterung und Umbau Ev. Kirche Trostberg/Bayern. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 55, N. 1, s. 44-45. ISSN 0023-5431.

VAVERKA, J. a kol. 2001. *Nové kostely a kaple z konce 20. století v České republice*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 807192539X.

VAVERKA, J. a kol. 2004. *Moderní sakrální stavby církví a náboženských společností na území Čech, Moravy a Slezka*. Brno: Jota. ISBN 80-7217-297-2.

WELZEL, B. 2009. Historische Kirchen als „ Transformationsräume“ in einem Einwanderungsland. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 72, Sonderheft, s. 22-25. ISSN 0023-5431.

Príspevok vznikol v rámci grantu VEGA 1/0723/23 Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia.

Doc. Mgr. Ing. arch. Andrej Botek, PhD.
Ústav dejín a teórie architektúry a obnovy pamiatok
Slovenská technická univerzita v Bratislave, Fakulta architektúry a dizajnu
Námestie slobody 19, 812 45 Bratislava
andrej.botek@stuba.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.144-157

Christ in the Underworld: a Theological-Iconographic Reflection on the Descent into the Realm of the Dead

Kristus v predpeklí: teologicko-ikonografická reflexia zostúpenia do ríše mŕtvych

Janka Miháliková

Abstract

The theme of Christ in the underworld represents an important aspect of Christian theology and iconography. Theologically, it is based on the teaching of Christ's redemption not only of the living, but also of the righteous who died and were waiting for salvation. It represents victory over death, the devil, and hell. This motif is based on the canonical books of Holy Scripture and the Apocrypha and is part of the Apostles' Creed. Christian iconography depicts this moment in a dynamic pose of Christ liberating God's servants, particularly from the times of the Old Testament. The article examines the biblical and extra-canonical basis of the depiction of Christ in the underworld, the interpretations of this theme by significant authors in history, and the identification of the place of Jesus' descent. Finally, theological messages for contemporary man in connection with the visual depiction of Christ in the underworld are highlighted.

Keywords: Christ. Underworld. Theology. Iconography. Medieval wall painting.

Úvod

Téma zostúpenia Krista do predpeklia patrí medzi významné motívy kresťanskej ikonografie a teológie. Táto scéna, ktorá vyjadruje Kristovo víťazstvo nad smrťou a jeho moc oslobodiť duše spravodlivých z ríše mŕtvych, čerpá z Písma Svätého a má bohatú tradíciu v apokryfoch, ranokresťanských textoch i v liturgii. Svoje významné miesto si našla aj v stredovekom výtvarnom umení, kde nadobudla silný vizuálny výraz v nástenných maľbách.

Na túto ikonografickú a teologickú tradíciu nadviazalo aj stredoveké nástenné maliarstvo v sakrálnych objektoch na území Slovenska, ktoré daný motív nielen zachovalo, ale aj štylisticky prispôsobilo dobovému umeleckému výrazu. Príkladom sú dve významné realizácie zo 14. storočia, ktoré svedčia o pretrvávaní a vizuálnej sile tejto scény v gotickej výtvarnej kultúre.

V gotickom kostole v Ochtinej sa výjav Krista v predpeklí zachoval len fragmentárne a nachádza sa na južnej stene presbytéria. Naopak, v ranogotickom chráme sv. Filipa a Jakuba v Švábovciach je rovnaký motív zachovaný v celosti a umiestnený na severnej stene lode. Obe fresky pochádzajú zo 14. storočia a zobrazujú Ježiša ako drží za ruku Adama, ktorý stojí na čele zástupu vychádzajúceho z tlamy Leviatana.[1] Tento ikonografický typ sa objavuje v umení až od 8. storočia. Napriek modifikáciám však zostal konštantný aj v nasledujúcich slohových obdobiach.[2]

V ikonografii je Kristus znázornený ako Ten, ktorý zostúpil buď priamo do predpeklia, alebo len na jeho okraj. V románskom období bol Ježiš zobrazovaný, ako vstupuje do predpeklia cez bránu a vylomené dvere. Nachádzali sa v ňom plamene i diabli. V stredovekom umení je vstup do predpeklia nahradený papuľou Leviatana (draka). Kristus má oblečené červené rúcho a v ruke drží vlajku. V niektorých prípadoch Ježiš stojí na spútanom diablovi, ktorý je neraz privalený dverami. Kristus podáva ruku alebo v obmene už odvádza z predpeklia ako prvého Adama. Za ním stojí Eva, patriarchovia, proroci, betlehemské neviniatka a dobrý lotor Dysmas.[3]

Biblické a apokryfné pramene

Námet pre ikonografiu Krista v predpeklí nachádzame v kanonických knihách Písma Svätého.[4] Apoštol Peter vo svojom prvom liste 3, 18 – 19 píše: „Pretože aj Kristus umrel raz za hriechy, spravodlivý za nespravodlivých, aby vás vyviedol k Bohu. Telesne bol usmrtený, ale oživený Duchom, v ktorom zostúpil a kázal väzneným duchom, neposlušným kedysi, keď Božia zhovievavosť vyčkávala za dní Noácha, staviteľa korábu, do ktorého vošlo a vodou sa zachránilo niekoľko, to je osem duší.“[5] Rovnako v 4, 6 hovorí o zvestovaní evanjelia

[1] MEGYEŠI, P.: *Ochtiná*. In: *Stredoveká nástenná maľba na Gemeri.* 2019. Dostupné na: https://medievalmuralgemer.com/sk/lokality/ochtina

[2] RUSINA, I. – ZERVAN, M.: *Príbehy Nového zákona : ikonografia*. Bratislava: Slovenská národná galéria, 2000, s. 221.

[3] ROYT, J.: *Slovník biblické ikonografie*. Praha: Karolinum, 2021, s. 262-263. RUSINA – ZERVAN, *Príbehy Nového zákona,* s. 221.

[4] Obraz zostupu do podsvetia (gr. κατάβασης) poznala už antická mytológia i literatúra (Herakles, Orfeus a Eurydiké, Homér – Odysea, Vergílius – Aeneis). DUS, J. A. a kol.: *Neznámá Evangelia: Novozákonní apokryfy I.* Praha: Vyšehrad, 2021, s. 320.

[5] *Biblia. Písmo sväté Starej a Novej zmluvy.* Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1990, s. 223. Kristus bol pred svojím vzkriesením v podsvetí. Ježiš zomrel ako všetci ľudia. Svojou dušou zostúpil do ríše mŕtvych, kde ako Spasiteľ, ohlasoval uväzneným duchom dobrú zvesť. *Katechizmus Katolíckej cirkvi*. Trnava: Spolok Svätého Vojtecha, 2020, s. 166, § 632.
Existuje niekoľko rozličných interpretácii 1P 3, 18 – 20: 1. Ježiš ohlasoval v podsvetí záchranu všetkým Božím služobníkom z čias Starej zmluvy. 2. Kristus pred svojím vtelením šiel a kázal cez Noema bezbožným tej doby. Tí boli uväznení v ich hriechoch. 3. Kristus zostúpil do podsvetia, aby kázal duchom zlých Noemových súčasníkov. 4. Ježiš zostúpil na miesto mŕtvych, aby ohlásil

mŕtvym.[6] Evanjelista Matúš zaznamenal v 27, 52 – 53 nasledovné udalosti po Ježišovej smrti: „A hľa chrámová opona roztrhla sa na dvoje, od vrchu až do spodku, zem sa triasla, skaly sa pukali, hroby sa otvárali, mnohé telá zosnulých svätých boli vzkriesené, vyšli z hrobov a po Jeho vzkriesení prišli do svätého mesta a ukázali sa mnohým.“[7] Na tieto výjavy nadväzuje príbeh zapísaný v druhej časti novozmluvného apokryfu Nikodémovho evanjelia z 5. – 6. storočia.[8] Veľkňazi Annáš a Kaifáš, Jozef, Nikodém a Gamaliel sa rozhodli ísť do Arimatie hľadať Simeonových dvoch synov Karina a Leucia, ktorých nedávno pochovali a spolu s ostatnými vstali z mŕtvych. Zatiaľ čo Simeon nemal uzrieť smrť prv, ako by uvidel Pomazaného Pánovho,[9] jeho synovia uzreli Ježiša, keď už boli mŕtvi. Spolu s ostatnými boli zachránení a dostali svoje telá, aby o tom, ako vstali z mŕtvych a kto ich vzkriesil z mŕtvych vydali svedectvo. Keď muži našli bratov v Arimatii, priviedli ich do Jeruzalema. Tam samostatne napísali rovnaké svedectvá o tom, čo sa stalo v háde, podsvetí. V onej temnote sa o polnočnej hodine zjavilo svetlo. Praotec Adam, jeho syn Šét, proroci Izaiáš, Ozeáš, Abakuk, Micheáš, patriarchovia, medzi nimi kráľ Dávid a Ján Krstiteľ zaraz pochopili, že sa napĺňajú proroctvá a prichádza Kristus, Mesiáš.[10] Vnímal to však aj satan, ktorý sa prišiel Hádovi ponosovať na Ježiša, lebo mu na zemi urobil mnoho zla. Počas ich rozhovoru zaznel silný hlas: „Nech vaši predstavení zdvihnú brány, nech sa zdvihnú večné brány, nech vojde Kráľ slávy.“[11] Keď to Hádes počul, povedal satanovi, aby sa Kristovi postavil na odpor. Svojim démonom prikázal, aby pevne zatvorili kovové brány, strážili zámky a dávali pozor. Nato sa znova ozval hlas, pri ktorom sa rozbili kovové brány, železné brvná sa zlomili a všetci uväznení mŕtvi boli zbavení pút a v celom háde zavládlo svetlo. Potom Kristus chytil satana za hlavu a odovzdal ho anjelom, aby ho železnými reťazami zviazali a odviedli k Hádovi, kde mal zostať do Ježišovho druhého príchodu. Nato Hádes vyčítal satanovi, že nechal Kráľa slávy ukrižovať, následne Kristus zostúpil do temnoty a zbavil ich moci. Po týchto udalostiach Ježiš vystrel svoju pravú ruku k Adamovi, chytil ho a vyviedol spolu s ostatnými z hádu. Spoločne kráčali do raja, kde ich Kristus odovzdal

svoje víťazstvo padlým anjelom, ktorí tam boli väznení od Noemových čias. (2Pt 2, 4; Gn 6, 1 – 4; Jud 6) *Študijná Biblia. Slovenský ekumenický preklad.* Banská Bystrica: Slovenská Biblická spoločnosť; Porta Libri, 2015, s. 2107; *Nový zákon. Biblia s aplikáciami pre život*. Bratislava: Medzinárodná biblická spoločnosť – Slovensko, 1998, s. 588.
Pre Augustína a Martina Luthera nie je biblická pasáž 1P 3, 17 – 18 relevantná v súvise s Kristovým zostupom do ríše mŕtvych. HILL, P. M. – LAUFER, C. E.: *Jesus` Descent into Hell*. In: *St Andrews Encyclopaedia of Theology*. Ed.: WOLFE, B. N. et al. 2024. 5 s. Dostupné na: https://www.saet.ac.uk/Christianity/JesusDescentintoHell

[6] *Biblia*, s. 223.

[7] Tamtiež, str. 31. Pozri Mt 12, 40; L 23, 43; Sk 2, 27 – 31; R 10, 7; Ef 4, 9 a Zj 1, 18.

[8] DUS a kol., *Neznáma Evangelia: Novozákonní apokryfy I.*, s. 344-351.

[9] *Biblia*, L 2, 26, s. 55.

[10] Tamtiež, Iz 9, 1, s. 590-591.

[11] DUS a kol., *Neznámá Evangelia: Novozákonní apokryfy I.*, s. 346. Pozri Ž 24, 8.

archanjelovi Michalovi. Keď vchádzali do rajskej brány, stretli Henocha,[12] Eliáša[13] a Dysmasa,[14] ktorý bol s Kristom ukrižovaný. Takýmto spôsobom dosvedčili dvaja bratia Karinus a Leucius Kristovo zostúpenie do podsvetia a zmŕtvychvstanie svätých zosnulých.[15]

Druhý významný apokryfný text z patristického obdobia, ktorý pojednáva o Kristovom zostúpení do podsvetia, sa nazýva Otázky Bartolomeja.[16] Z neho sa dozvedáme, ako Bartolomej, ktorý nasledoval Ježiša a pozoroval Jeho ukrižovanie, videl zmiznúť Krista z kríža. Keď sa potom Bartolomej stretol so vzkrieseným Kristom, spýtal sa Ho: „Povedz mi, Pane, kam si odišiel z kríža?“[17] Nato mu Ježiš odpovedal: „Keď si ma nevidel na kríži, bolo to preto, že som zostúpil do hádu, aby som vyviedol Adama a všetkých, ktorí tam boli s ním, na príhovor archanjela Michala.“[18] Pri vstupe do hádu Ježiš rozlomil kovové brány a závory, zbičoval Beliara[19] a spútal ho okovami. Následne vyviedol praotcov a vrátil sa späť na kríž. Podľa tohto spisu k zostúpeniu došlo, keď Kristus bol na kríži, nie po Jeho smrti.[20]

Patristická recepcia a vyznania viery

Na základe apokryfných spisov, Kristus zostúpil do podsvetia, porazil satana a vyviedol spravodlivých svätých do raja. Takéto chápanie Ježišovho zostúpenia bolo v patristike[21] zväčša bežné a bolo vyjadrené v teológii, v liturgii východnej cirkvi (tiež v západnej cirkvi pred reformáciou) ako aj v ikonografii.[22]

---

[12] *Biblia*, 1M 5, 24, s. 4.
[13] Tamtiež, 2Kr 2, 11, s. 321.
[14] Tamtiež, L 23, 43, s. 83.
[15] DUS a kol., *Neznámá Evangelia: Novozákonní apokryfy I*, s. 344-349. V rozšírenom závere podľa latinskej verzie A sa ďalej píše: „Toto sú posvätné a sväté tajomstvá, ktoré sme videli a počuli, ja Karinus a Leucius. Predtým sme o ostatných Božích tajomstvách nemohli rozprávať, lebo archanjel Michal nám povedal: „Choďte so svojimi bratmi do Jeruzalema, hlasno sa modlite a oslavujte vzkriesenie Pána Ježiša Krista, ktorý vás vzkriesil z mŕtvych. A nehovorte so žiadnym človekom, ale seďte ako nemí, pokým nepríde hodina, kedy vám sám Pán dovolí hovoriť o Jeho posvätných tajomstvách.“ DUS a kol., *Neznámá Evangelia: Novozákonní apokryfy I*, s. 349.
[16] Bartolomej kladie vzkriesenému Ježišovi viacero otázok napr. „Pane, povedz mi, kto bol ten obrovský človek, ktorého držali anjeli za ruky a niesli ho nahor?“, „Pane, čo je to za obeť v raji?“ „Pane, prijímal si tieto obete v raji aj vtedy, keď si s nami vyučoval slovo?“ DUS a kol.: *Proroctví a Apokalypsy: Novozákonní apokryfy III.* Praha: Vyšehrad, 2022, s. 102-104.
[17] Tamtiež, s. 100.
[18] Tamtiež, s. 100.
[19] Beliar, satan, mal ohnivé putá. Strážilo ho 660 anjelov. Bol 40 lakťov široký a 1600 lakťov dlhý. Oči mal temné, z nozdier mu vychádzal páchnuci dym a tvár sa mu blyšťala ako oheň. Tamtiež, s. 109.
[20] Tamtiež, s. 102.
[21] Cirkevní otcovia sa v diskusiách na tému Kristovho zostupu do podsvetia odvolávajú predovšetkým na starozmluvné spisy Žalmy, Ozeáša a Jonáša.
Rufinus z Aquileie uvádza, že Ježišov zostup do Hádesa bol prorokovaný v Žalmoch citujúc napr. Ž 15, 10. HILL – LAUFER, *Jesus` Descent into Hell*, s. 9.

V patristickom období vznikajú aj kresťanské vyznania viery, Kréda.[23] Kristov zostup do ríše mŕtvych sa však spomína len v niektorých z nich vrátane Apoštolského vyznania viery a Atanáziovho vyznania viery.[24] „Verím v Ježiša Krista...ukrižovaný umrel a pochovaný bol; zostúpil do pekiel, v tretí deň vstal z mŕtvych...“[25]„... tak i Boh a človek je jeden Kristus, ktorý trpel pre naše spasenie, zostúpil do pekla, tretieho dňa vstal z mŕtvych...“[26]

Teologické interpretácie

Stredovekí teológovia[27] si v súvise s Kristovým zostupom do podsvetia kládli viaceré otázky: Kedy Ježiš zostúpil do ríše mŕtvych? Pred svojou smrťou alebo po nej? Zostúpila tam iba Kristova ľudská duša alebo aj Jeho božská

Cyril Jeruzalemský hovorí o Kristovom zostupe vo svojich katechetických prednáškach, ktoré predniesol v rokoch 347 – 348. Vo štvrtej prednáške hovorí, že Ježiš zostúpil do podsvetia, aby aj tam priniesol vykúpenie spravodlivým. V 14. prednáške Cyril uvádza paralelu medzi Jonášovým pobytom vo veľkej rybe (morskej príšere) a pobytom Krista v pekle. Na záver, Cyril konštatuje, že tak ako bol Jonáš zachovaný (v zmysle ochrany a prežitia) v rybe, tak Kristus bol vzkriesený z pekla vystupujúc „s veľkým zástupom, lebo mnoho tiel zosnulých svätých povstalo skrze neho.“ CYRIL OF JERUSALEM: *Catechetical Lectures*. In: *Nicene and Post-Nicene Fathers 2,* roč. 7. Ed.: SCHAFF, P. London: Bloomsbury Academic, 1980, s. 18.
Augustín vo svojom liste Euodiovi nedáva do súvislosti Kristov zostup s 1P 3,19. V spojení s podsvetím cituje Ž 16, 10. HILL – LAUFER, *Jesus` Descent into Hell*, s. 10.
Zatiaľ čo väčšina cirkevných otcov sa postavila k otázke Kristovho zostupu do podsvetia kladne, Philastrius klasifikoval náuku o zostupe ako jednu z heréz a zahrnul ju do svojho zoznamu bludných učení. CONNEL, M. F.: *Descencus Christi ad Inferos: Christ`s Descent to the Dead.* In: *Theological Studies*, 2001, roč. 62, s. 265. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/004056390106200202

[22] PITSTICK, A. L. – OAKES, E. T.: *Balthasar, Hell, and Heresy: An Exchange*. In: *First Things*. 2006. 8 s. Dostupné na: https://firstthings.com/balthasar-hell-and-heresy-an-exchange/; HILL – LAUFER, Jesus` Descent into Hell, s. 8.

[23] Apoštolské vyznanie viery (120-250), Nicejské vyznanie viery (r. 325), Nicaea – konštantinopolské vyznanie (r. 381), Chalcedónske vyznanie viery (r. 451), Atanáziovo vyznanie viery (r. 500) „Krédo je stručné, formálne a autorizované vyjadrenie dôležitých bodov kresťanskej náuky.“ PELIKÁN, J.: *The Creed: A Historical and Theological Guide to Creeds and Confessions of Faith in the Christian Tradition*. New Haven: Yale University Press, 2003, s. 3 a 413-418.

[24] J. N. D Kelly vo svojej knihe Early Christian Creeds vysvetľuje, že slová *descendit ad inferos* neboli pôvodnou súčasťou raných foriem Kréda, ale boli pridané až v neskoršej fáze vývoja, pravdepodobne koncom 4. storočia. KELLY, J. N. D.: *Early Christian Creeds*. London: Longmans, 1972, s. 378-382.

[25] *Symbolické knihy Evanjelickej cirkvi augsburského vyznania. Tri hlavné symboly alebo vyznanie viery v Krista v cirkvách jednomyseľne užívané: Apoštolské vierovyznanie.* Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1992, s. 39.

[26] *Symbolické knihy Evanjelickej cirkvi augsburského vyznania. Tri hlavné symboly alebo vyznanie viery v Krista v cirkvách jednomyseľne užívané: Atanáziovo vierovyznanie,* Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1992, s. 39.

[27] Anselm z Cantenbury, Peter Abelard, Johannes Duns Scotus a predovšetkým Tomáš Akvinský. Pozri AQUINAS, T.: *The Passion of Christ*. In: *Summa Theologiae.* Ed.: MURPHY, R. T. A. London; New York: Blackfriars, 1965, s. 153-179.

prirodzenosť?[28] Ku komu Ježiš zostúpil? Len k spravodlivým svätým alebo ku všetkým mŕtvym? Bolo Kristovo zostúpenie pokračovaním Jeho utrpenia a poníženia alebo začiatkom Jeho povýšenia?

Martin Luther sa vo svojej veľkonočnej kázni v Torgau v roku 1533 ostro postavil proti špekulatívnym a zbytočným otázkam v súvise s Kristovým zostupom. Luther povedal: „Veď stačí, keď vieme, že Kristus vstúpil do pekla, zničil peklo pre všetkých veriacich a vyslobodil ich z moci smrti, diabla a večného zatratenia, pekelného utrpenia.“[29] Luther v spomenutej kázni vyzdvihol zobrazenie Kristovho zostupu na nástenných maľbách, v hymnách a hrách, ktoré pomáhali kresťanom ľahšie pochopiť skutočnosť, že ani peklo ani diabol nemôžu ublížiť tým, ktorí veria v Ježiša Krista.[30] Martin Luther chápal zostup do ríše mŕtvych nie ako aspekt Kristovho poníženia, ale ako Jeho triumf.[31] Ježiš verejne demonštroval svoje víťazstvo nad smrťou, diablom a peklom tým, že na tretí deň vstal z mŕtvych.[32] Kristus hovorí: „Neboj sa! Ja som Prvý aj posledný a živý; bol som mŕtvy, a hľa, som živý naveky vekov a mám kľúče smrti a podsvetia.“[33] Zároveň vďaka Ježišovmu vzkrieseniu majú všetci v Neho veriaci nádej vo svoje vzkriesenie.[34] Ten totiž, „ktorý Krista Ježiša vzkriesil z mŕtvych, aj vaše smrteľné telá oživí svojím Duchom, prebývajúcim vo vás.“[35]

V súvislosti s Kristovým zostupom do pekla švajčiarsky teológ Ján Kalvín tvrdil, že ten nebol len zostupom do fyzickej smrti a hrobu. Ježiš trpel na kríži nielen telesnými bolesťami, ale aj všetkými mukami, ktoré prežívala duša v pekle, odrezaná od Božej prítomnosti. Kristus zažíval „vo svojej duši

---

[28] Ide o poukaz na učenie o hypostatickom spojení, ktoré znamená, že Kristove dve prirodzenosti ľudskú a božskú nemožno oddeliť. Sú totiž nerozdielne a nerozlučné. Tomáš Akvinský v tejto súvislosti uvádza, že Kristova duša a telo, hoci boli v smrti separované, neboli oddelené od Jeho božstva ako Božieho Syna. „Celý Kristus“ bol prítomný v pekle, čo znamená, že tam bola nielen ľudská duša Krista, ale aj ľudská duša spojená s Božskou osobou, druhým členom Trojice. AQUINAS, *The Passion of Christ*, s. 163.

[29] *Symbolické knihy Evanjelickej cirkvi augsburského vyznania*. *Formula svornosti*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1992, s. 268. Pozri tiež Augsburské vyznanie III. Článok: O Synovi Božom, s. 45. Martin Luther vyznal: „Verím v Pána Krista, Božieho Syna, ktorý zomrel, bol pochovaný, zostúpil do pekla v celej osobe, Boh a človek, s telom i dušou, nerozdelený...verím, že tento Kristus, Boh a človek v jednej osobe zostúpil do pekla...“ KOENIG, P.: *Christ`s Descent into Hell*. In: *Concordia Theological Monthly*, 1932, roč. III., č. 11, s. 829.

[30] LUTHER, M.: *The Third Sermon: On Easter Day*. In: *LOGIA*, s. 41-45. Dostupné na: https://pilgrimlc-kilgore-tx-media.s3.amazonaws.com/other/ThirdSermon.pdf

[31] HILL – LAUFER, *Jesus` descent into Hell*, s. 13. Bagchi tvrdí, že pôvodné Lutherove názory na zostup zdôrazňovali viac Kristovo poníženie a utrpenie ako Jeho triumf a víťazstvo. Martin Luther hovorí o Ježišovom utrpení v Getsemanskej záhrade, o Jeho výkriku opustenosti na kríži ako o vyjadrení toho, čo to znamená, že Kristus zostúpil do pekla. BAGCHI, D. V. N.: *Luther Versus Luther? The Problem of Christ's Descent into Hell in the Long Sixteenth Century.* In: *Perichoresis*, 2008, roč. 6, č. 2, s. 175-200.

[32] Pozri Mt 28, 6; Mk 16, 6; L 24, 6; Sk 2, 27. 31.

[33] *Biblia*, Zj 1, 17 – 18, s. 233.

[34] Pozri R 6, 5; Ef 2, 6.

[35] *Biblia*, R 8, 11, s. 148. Pozri 1K 15, 20 – 23.

muky odsúdeného a zničeného človeka.“[36] Ježišova fyzická smrť bola zrejmá, ale toto hľadisko Jeho utrpenia nie. Preto bolo potrebné zaradiť Kristov zostup do Kréda, aby veriaci vedeli, že Ježiš podstúpil úplný trest za ľudský hriech včítane pekelných múk. Podľa Kalvína Kristus zažil tento zostup do pekla najvýraznejšie v Getsemanskej záhrade a vo výkriku opustenia na kríži.[37]

V období medzi reformáciou a dvadsiatym storočím sa diskusia o Kristovom zostupe do ríše mŕtvych viedla len sporadicky, prevažne formou príležitostných článkov o Apoštolskom vyznaní viery a opakovaním starších výkladov tejto témy.[38] V dvadsiatom storočí sa však Kristov zostup znovu stal predmetom hlbších teologických rozpráv, pričom sa kládol osobitný dôraz na jeho trojičný rozmer.[39]

---

[36] CALVIN, J.: *Institutes of the Christian Religion*. Grand Rapids: Christian Classics Ethereal Library. Book II, Chapter 16, § 10, 1845, s. 433.

[37] Ján Kalvín tvrdil, že Ježiš „zápasil s diablovou mocou, s hrôzou zo smrti, s bolesťami pekla.“ Prečo by Kristus prežíval také muky v Getsemane? Mal skutočne strach len z telesnej bolesti a smrti? Kalvín hovoril, že nie. Ježiš sa triasol pred duševnými mukami, „strašnou priepasťou“, stratou Božej prítomnosti, lásky a zážitkom “odcudzenia a opustenia.“ CALVIN, *Institutes of the Christian Religion*, s. 433-435. Podľa niektorých bádateľov Ježiš na kríži zápasil s démonom, ktorý ho trápil a chcel ho odviesť do podsvetia, ako sme tomu svedkami v helenistickom prostredí, kde pre duše umierajúcich prichádzajú napr. Kéry, teda démoni z hádu, aby ich tam odviedli. Podľa tejto predstavy – o ktorej hovoril aj sám Ježiš v podobenstve o boháčovi (Lk 12, 12 – 20) – by Ježiš výkrikom bol vypustil démona smrti. PERES, I.: *Miért hagytál el engemet?* In: BENYIK, G. (ed.), *Szenvedésrörténet*. Szeged: JATEPress, 2006, s. 112-113.

[38] V diskusii o Kristovom zostupe Karl Barth nasleduje Jána Kalvína. Barth píše: „Zostup do pekla sa týka Ježiša Krista uvrhnutého do zúfalstva, do úzkosti svedomia, do pocitu, že Boh je proti nemu. Zostup do pekla je takpovediac vnútorným vysvetlením toho, čo sa navonok deje v Jeho smrti a hrobe. Len čo je telo pochované, duša ide do pekla, teda do odľahlosti (vzdialenosti) od Boha, na to miesto, kde Boh môže byť len protivníkom, nepriateľom. Namiesto nás Kristus trpel situáciu, ktorá mala byť našou. Aj naše životy poznajú zúfalstvo, ale už to nie je totálne zúfalstvo, ktoré pretrpel iba Ježiš Kristus. Rozdiel medzi Kristom a nami by nám mal zabrániť, aby sme dramatizovali naše žiale, nech by boli akokoľvek ťažké. Teraz totiž vieme, že Ježiš Kristus zničil moc pekla, nech je akokoľvek veľká.“ BARTH, K.: *The Faith of the Church*: *A Commentary on the Apostole`s Creed according to Calvin`s Catechism*. New York: Meridian Books, 1958, s. 95.

[39] HILL – LAUFER, Jesus` Descent into Hell, s. 16. Trinitárnym chápaním Kristovho zostupu sa zaoberali: BALTHASAR, H. U. V.: *Mysterium Pascale*. *The Mystery Of Easter*. San Francisco: Ignatius Press, 2000. BARTH, K.: *Church Dogmatics IV/1*. Edinburgh: T&T Clark, 1956. MOLTMANN, J.: *The Crucified God* : *The Cross of Christ as the Foundation and Criticism of Christian Theology*. Minneapolis: Fortress Press, 1993. LAUBER, D.: *Barth on the Descent into Hell: God, Atonement and the Christian Life*. London: Routledge, 2017. https://doi.org/10.4324/9781315096612. KNIGHT, J.: *The Descent into Hell: Its Origin and First Development*. In: *The Journal of Theological Studies*, 2021, roč. 72, č. 1, s. 155-191. https://doi.org/10.1093/jts/flab037. STUDER, B.: *Trinity and Incarnation*. Edinburgh: T&T Clark, 1994. BUITENDAG, J.: *John Calvin's Understanding of Christ's Descent into Hell*. In: *Restoration through Redemption: John Calvin Revisited*. Leiden: Brill, 2013, s. 135-158. https://doi.org/10.1163/9789004244672_010. TURNER, R. V.: *Descendit Ad Inferos*: *Medieval Views on Christ`s Descent into Hell and the Salvation of the Ancient Just*. In: *Journal of the History of Ideas*, 1966, roč. 27, č. 2, s. 173-194. https://doi.org/10.2307/2708637

Švajčiarsky rímskokatolícky teológ Hans Urs von Balthasar vníma Ježišov zostup k mŕtvym ako podstatnú a neoddeliteľnú zložku kristologickej reflexie. Ježiš Kristus je solidárny s hriešnym ľudstvom v každom aspekte ľudskej skúsenosti vrátane skúsenosti smrti. Ak by Ježiš nezostúpil k mŕtvym ako prejav solidarity s nimi, Jeho vykupiteľské dielo voči hriešnikom by ostalo neúplné. Ježiš na seba preberá všetky dôsledky hriechov (tresty), či už telesné alebo duchovné. Fyzický trest predstavuje smrť, duchovný trest zase odlúčenie od Boha. Biela sobota je dramatickým vyjadrením Kristovej osamelosti a skúsenosti opustenia. Zároveň však ide o trojičnú udalosť – Otec posiela Syna, aby priniesol spásu nielen živým, ale aj mŕtvym.[40] Vďaka tomu, že Kristus zakúsil *visio mortis* – duchovnú skúsenosť smrti a opustenosti – bol zoslaný Duch Svätý, aby vykúpené ľudstvo dostalo účasť na blaženom videní Boha (*visio beatifica*).[41] Balthasar nevníma oslobodenie mŕtvych ako Kristovu činnosť počas Bielej soboty. Tvrdí, že v tom čase bol Ježiš pasívny. Skôr ide o výsledok Kristovho vzkriesenia.[42]

Pre nemeckého teológa Jürgena Moltmanna je chápanie Ježišovho zostupu do podsvetia rovnaké ako u Kalvína. Moltmann vníma Kristov zostup ako vyjadrenie Jeho utrpenia na kríži sústredené vo výkriku opustenosti.[43] Utrpenie však nezostáva len na úrovni Syna – dotýka sa aj Otca, ktorý prežíva stratu a bolesť. Z tejto udalosti medzi Otcom a Synom pochádza Duch, ktorý ospravedlňuje bezbožných, napĺňa opustených láskou a dokonca oživuje mŕtvych.[44]

Pre obidvoch Balthasara aj Moltmana má Kristov zostup trojičný charakter. Rozdielom je ich chápanie vzťahu medzi Ježišovým zostupom „do pekla“ a samotným peklom. Pre Hansa Ursa von Balthasara Kristus v smrti

---

[40] Podľa Balthasara je Ježiš počas Bielej soboty v šeole Starej zmluvy. V priestore, kde nie je trest ani odmena, len osamelosť a oddelenosť od Boha. Ježišova solidarita smeruje k mŕtvym, ktorí ešte nepoznali vykúpenie, keďže pred Kristovým príchodom nebolo možné urobiť konečné rozhodnutie pre alebo proti Nemu. BALTHASAR, *Mysterium Pascale*, s. 120-137.

[41] PITSTICK – OAKES: *Balthasar, Hell, and Heresy: An Exchange*; HILL – LAUFER, Jesus` Descent into Hell, s. 18.

[42] BALTHASAR, *Mysterium Pascale*, s. 120-137.

[43] V teologickej reflexii Jürgena Moltmanna predstavuje Kristov výkrik opustenosti na kríži existenciálny dôkaz, že Ježiš zakúsil realitu pekla už v rámci svojho pozemského utrpenia. Táto skúsenosť opustenosti a odlúčenosti od Boha nie je len individuálnym aktom utrpenia, ale nesie univerzálny rozmer solidarity so všetkými trpiacimi. Vďaka Kristovej účasti na tejto forme ľudskej bolesti nie je žiadna forma utrpenia pre veriaceho človeka úplnou osamelosťou – Kristus je totiž prítomný aj v hlbinách ľudskej úzkosti a opustenosti.
MOLTMANN, J.: *The Crucified God*: *The Cross of Christ as the Foundation and Criticism of Christian Theology*. Minneapolis: Fortress Press, 1993, s. 263.

[44] Tamtiež, s. 244. V súčasnosti sa tejto otázke na základe biblického nazerania venuje aj protestantský teológ Imrich Peres. PERES, I.: *Vývoj eschatologickej viery vo vzkriesenie*. In: PERES, I. (ed.), *Vývoj teologického myslenia v premenách času*. Banská Bystrica: UMB, 2013, s. 79-98.

zostupuje k mŕtvym do existujúceho pekla. Pre Jürgena Moltmanna Ježiš zostupuje „do pekla“ na kríži. Peklo teda prestáva existovať.[45]

Teologicko-ikonografická interpretácia zostupu

V priebehu dejín je Kristov zostup spájaný s predpeklím, podsvetím a peklom. Otázka, kam Ježiš zostúpil, zostáva predmetom teologického výkladu. V rímskokatolíckej teológii je predpeklie *(lat. limbus – okraj)* miestom zomrelých, ktorí nie sú v očistci, v nebi ani v pekle. Predpeklie je chápané ako vonkajší okraj pekla alebo predsieň.[46] V prípade zobrazenia Krista v predpeklí na stredovekých nástenných maľbách v Ochtinej a Švábovciach ide o *limbus patrum* t. j. miesto pobytu duší spravodlivých, ktorí zomreli pred Kristovým vzkriesením. Na tomto mieste sa nachádzali napr. starozmluvní proroci, kým ich Kristus neoslobodil pri svojom zostúpení do predpeklia.[47] Limbus patrum bolo súčasťou podsvetia. Podsvetie[48] (heb. šeol, שְׁאוֹל;[49] gr. hádes, Ἅδης;[50] lat. inferi[51]) je podľa starovekých predstáv ríšou mŕtvych pre všetkých ľudí – spravodlivých i nespravodlivých.[52] Nejde o miesto aktívneho trestu, ale skôr o temnú, tieňovú ríšu smrti.[53] Negatívny koncept pekla v zmysle miesta večného utrpenia, trestu a večného zatratenia je obsiahnutý v Písme Svätom vo výrazoch gehenna (hebr.

---

[45] Balthasar chápe peklo ako oddelenie od Boha. Moltmann nepopiera existenciu pekla, ale kladie ho na Kristov kríž. Tvrdí, že Kristovo dielo zničilo peklo, takže už neexistuje inak ako „peklo na zemi“. HILL – LAUFER, Jesus` Descent into Hell, s. 19.

[46] Predpeklie nie je súčasťou oficiálnej katolíckej doktríny. BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. "limbo". *Encyclopedia Britannica*. Dostupné na: https://www.britannica.com/topic/limbo-Roman-Catholic-theology

[47] Druhé známe limbum je *limbus infantum* alebo *limbus puerorum* t. j. miesto pre duše nepokrstených zosnulých detí a mentálne postihnutých. Tamtiež.

[48] Izraelita si predstavoval podsvetie ako miesto skazy, ktoré mu pripomínalo nenásytnú obludu so širokým hrdlom (Iz 5, 14 a Ab 2, 5), taktiež paláce s mnohými skrýšami a bránami (Iz 38,10 a Job 38, 17). Chápal podsvetie ako hrob (Job 17, 13), jamu či priepasť (Ž 86,13), kde prebývali tma, tiene smrti a mrákava (Job 10, 22). Len dve miesta v Starej zmluve (ak nepočítame Job 19, 25) jasne hovoria o živote po smrti, ktoré sú protikladom k tienistému životu v šeole (nečinnej, bezmocnej existencii v temnote): Iz 26, 19 a Dn 12, 2. Jedni sa zobudia k večnému životu, druhí k hanbe a večnému zavrhnutiu. Toto presvedčenie postupne rástlo s apokalyptickým a eschatologickým presvedčením, že Boh ospravedlní a odmení spravodlivých a bezbožní neujdú svojmu trestu. NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*. Praha: Kalich, 1956, s. 611-612.

[49] *„Lebo ma neponecháš v ríši smrti...“ Biblia*, Ž 16, 10, s. 471.

[50] *„Smrť a podsvetie vrhnuté boli do ohnivého jazera." Biblia*, Zj 20, 14, s. 246.

[51] *„Quoniam non derelinques animam meam in inferno, nec dabis sanctum tuum videre corruptionem.“ Biblia Sacra Vulgata. Psalmi 15, 10,* YouVersion, Bible.com. Dostupné na: https://www.bible.com/sk/bible/823/PSA.15.VULG

[52] HILL – LAUFER, Jesus` Descent into Hell, s. 4-5. V medzitestamentálnom období panovala mienka, že v podsvetí sa nachádzajú dve oddelenia. Jedno pre spravodlivých (raj, Abrahamovo lono), druhé pre bezbožných, medzi ktorými je priepasť. Príbeh o Lazárovi a boháčovi (L 16, 19 – 31) pravdepodobne nadväzuje na tento pohľad. NOVOTNÝ, *Biblický slovník*, s. 611-612.

[53] Tamtiež, s. 611-612.

Gehenna גֵּיהִנּוֹם, gr. Γέεννα[54]), tartaros (gr. Τάρταρος[55]) a peklo[56] v kresťanskom eschatologickom ponímaní. V prípade Kristovho zostupu nejde o poslednú trojicu miest, ale o podsvetie, ríšu mŕtvych, záhrobie.[57] Tam „sa evanjelium zvestovalo aj mŕtvym.“[58] Ježišove zostúpenie k zosnulým je „zavŕšením evanjeliového ohlasovania spásy. Je poslednou fázou Ježišovho mesiášskeho poslania nesmierne rozsiahlou svojím skutočným významom, ktorým je rozšírenie vykupiteľského diela na všetkých ľudí všetkých čias a na všetkých miestach...“[59] Ježiš teda zostúpil do hlbín smrti, aby mŕtvi počuli Jeho hlas a aby tí, ktorí Krista počuli, žili. Ježiš porazil diabla a vyslobodil všetkých, ktorých zotročoval strach pred smrťou.[60] Odvtedy vzkriesený Kristus má „kľúče smrti a podsvetia“[61] a na Jeho meno sa zohýna „každé koleno v nebi, na zemi a v podsvetí.“[62]

Kristovo víťazstvo nad smrťou a peklom, ako ústredná téma kresťanskej viery, nebolo sprostredkované len slovom, ale aj obrazom. Stredoveké nástenné maľby zohrávali v tomto smere významnú úlohu – ako vizuálne médium umožňovali priblížiť hlboké teologické pravdy aj jednoduchým veriacim prostredníctvom symboliky a narácie. Maľby boli zároveň katechetickým a liturgickým nástrojom, ktorý v priestore chrámu pôsobil ako Biblia pauperum.[63] Freska Kristus v predpeklí v gotických kostoloch v Ochtinej a Švábovciach patrí medzi jedinečné ikonografické dielo, ktoré zachytáva tému zostúpenia Spasiteľa do ríše smrti. Toto umelecké dielo zvestuje súčasnému človeku viacvrstvové teologické posolstvo, ktoré je aktuálne aj dnes.

V prvom rade Kristove hlásanie evanjelia duchom zosnulých svedčí o Jeho moci a láske, ktoré presahujú hranice fyzickej smrti. Ide o vyjadrenie soteriologickej univerzality Kristovho diela, ktoré zahŕňa nielen živých, ale aj

---

[54] *„A ak ťa zvádza oko, vylúp si ho; lepšie ti jednookému vojsť do kráľovstva Božieho, ako s obidvoma očami byť uvrhnutý do pekla.“* Biblia, Mk 9, 47, s. 43.

[55] *„Lebo Boh neodpustil ani anjelom, ktorí zhrešili, ale uvrhol ich do podsvetia a v reťaziach temna ich dal strážiť až do súdu.“* Biblia, 2Pt 2, 4, s. 225.

[56] V Zjavení Jána 20, 14 – 15 je peklo opísané ako ohnivé jazero určené pre tých, ktorých mená neboli zapísané v knihe života. *Biblia*, Zj 20, 14 – 15, s. 246.

[57] *Katechizmus Katolíckej cirkvi*, s. 166-167; KLÁTIK, M.: *Základy dogmatiky*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005, s. 80-81.

[58] *Biblia*, 1Pt 4, 6, s. 223.

[59] *Katechizmus Katolíckej cirkvi*, s. 167.

[60] *Biblia*, Žid 2, 14 – 15, s. 208.

[61] *Biblia*, Zj 1, 18, s. 233.

[62] *Sväté písmo Starého i Nového zákona*. F 2, 10. Trnava: Spolok Svätého Vojtecha, 2009, s. 1518.

[63] Biblia pauperum je označenie pre: (1.) rukopisné knihy zo 14. a 15. storočia, ktoré obsahovali výťahy z Biblie a ich výklad. Tieto knihy boli určené pre negramotných ľudí, ktorým sa pomocou názornej obrazovej výučby vysvetľovali biblické príbehy; (2.) cirkevnú morálne náučnú knihu, ktorá vznikla v 13. storočí v kruhoch kláštorných vzdelancov. Rukopis zachytil textom aj obrazmi dôležité okamihy života a utrpenia Ježiša Krista, tak že spojil novozmluvný výklad so starozmluvnými predobrazmi; (3) nástenné maľby v sakrálnych objektoch, ktoré mali didaktický charakter a boli určené pre negramotných ľudí. BALEKA, J.: *Výtvarné umění: výkladový slovník: malířství, sochařství, grafika*, Praha: Academia, 1997, s. 46; HEROUT, J.: *Slabikář návštěvníků památek*, Praha: Tvorba, 2000, s. 125.

zosnulých. Zostúpenie do ríše smrti nie je pasívnym zotrvaním v smrti, ale aktívnym vstúpením Krista do priestoru smrti a odlúčenia od Boha, aby ho svojou prítomnosťou pretvoril a priniesol tam spásu.

Taktiež Ježiš ohlasuje svoje víťazstvo duchom zosnulých nad smrťou, diablom a peklom. Tento motív víťazného Krista, ktorý láme brány podsvetia a vedie duše spravodlivých do slávy, poukazuje na naplnenie spásonosného plánu, ktorého vrcholom je Kristovo zmŕtvychvstanie. Freska Kristus v predpeklí tak vyjadruje dynamiku Ježišovho vykupiteľského diela – prechodu zo smrti do života – ktorý ovplyvňuje nielen jednotlivca, ale aj celé stvorenie.

Kristove zostúpenie dáva dnešnému človeku nádej, že smrť nie je definitívnym koncom, ale prechodom do nového spôsobu existencie v Božej blízkosti. Ježiš v podsvetí je znakom toho, že Boh nezostáva vzdialený od ľudskej biedy, ale vchádza do jej najtemnejších priestorov, aby ich pretvoril svetlom svojej prítomnosti. Tento obraz môže súčasnému človeku sprostredkovať útechu v utrpení, zmysel v zdanlivom mlčaní Boha a istotu, že žiadna situácia nie je mimo dosahu Božej milosti.

Napokon vďaka Kristovmu zostúpeniu do najhlbších miest môže dnešný človek veriť, že Ježiš je prítomný aj v jeho najťažších chvíľach – v utrpení, v opustenosti i v samotnej smrti. Teológia zostúpenia zdôrazňuje, že Ježiš nielen pozná ľudskú bolesť, ale ju aj nesie a premieňa. Freska Kristus v predpeklí tak nie je len historickým záznamom viery minulých generácií, ale živým posolstvom, ktoré otvára priestor pre kontempláciu Ježišovej solidarity s každým trpiacim človekom.

Záver

Príspevok predstavil tému Kristovho zostúpenia do predpeklia z viacerých uhlov – biblického, apokryfného, teologického a ikonografického – s cieľom prehĺbiť jej pochopenie a objasniť jej význam v historickom i súčasnom kontexte. Biblické pasáže ako 1Pt 3, 18 – 20 a 1Pt 4, 6 naznačujú, že Kristus zostúpil k „duchom vo väzení,“[64] čo bolo v cirkevnej tradícii interpretované ako Ježišov zostup do predpeklia (limbus patrum), kde oslobodil spravodlivých zosnulých. Túto predstavu rozvinuli apokryfné spisy, najmä Nikodémovo evanjelium a Otázky Bartolomeja**,** ktoré zobrazujú Krista ako Kráľa slávy, lámajúceho brány podsvetia a víťazne vyvádzajúceho Adama a praotcov.

V patristickej teológii sa cirkevní otcovia ako Rufinus z Aquileie, Cyril Jeruzalemský a Augustín odvolávali na Starú zmluvu, pričom sa Kristov zostup stal pevnou súčasťou Apoštolského a Atanáziovho vyznania viery. Stredovekí teológovia túto tému interpretovali rôzne – ako výraz poníženia, opustenia, ale aj triumfálneho víťazstva. Po období reformácie sa diskusia

[64] INSTITUTE FOR NEW TESTAMENT TEXTUAL RESEARCH. *Nestle – Aland Novum Testamentum Graece*. Hendrickson Publishers Inc, 2018, s. 605.

o tejto téme obmedzila na okrajové reflexie viazané na vyznania viery. V 20. storočí však došlo k jej obnoveniu, najmä v dielach Hansa Ursa von Balthasara a Jürgena Moltmanna, ktorí ju zasadili do širšieho trojičného kontextu.

Identifikácia miesta Kristovho zostupu má zásadný význam pre teológiu i ikonografiu. Rozlíšenie medzi predpeklím (limbus patrum)**,** podsvetím (šeol, hádes) a peklom (gehenna, tartaros) umožňuje teologicky presne formulovať, že Kristus nezostúpil k zatrateným, ale k spravodlivým zosnulým, aby ich priviedol k vykúpeniu. Zároveň ide o ikonografickú presnosť. Výtvarné umenie zobrazovalo Kristov zostup rôznymi spôsobmi – od triumfálneho zostupu do predpeklia až po dramatické scény boja s démonmi. Identifikácia miest pomáha správne interpretovať umelecké diela vrátane stredovekých nástenných malieb v súlade s teológiou.

Napokon zostup Krista do predpeklia nesie aj aktuálne teologické posolstvo. Je znakom Božej solidarity s trpiacimi, uistením, že žiadne miesto – ani smrť – nie je mimo dosahu Božej lásky a milosrdenstva. Je to obraz univerzálnej spásy, v ktorej Kristus ako Pán živých i mŕtvych preniká aj do najhlbších temnôt ľudskej existencie, aby priniesol svetlo, oslobodenie a nádej.

Bibliografia

AQUINAS, T.: *The Passion of Christ.* In: *Summa Theologiae,* 1965, Vol. 54. Ed.: MURPHY, R.T.A. London; New York: Blackfriars, s. 153-179.

BAGCHI, D. V. N.: *Luther Versus Luther? The Problem of Christ's Descent into Hell in the Long Sixteenth Century*. In *Perichoresis,* 2008, roč. 6, č. 2, s. 175-200. ISSN 1224-984X.

BALEKA, J.: *Výtvarné umění: výkladový slovník: malířství, sochařství, grafika*, Praha: Academia, 1997, 429 s. ISBN 9788020006097.

BALTHASAR, H. U. V.: *Mysterium Pascale*. *The Mystery Of Easter*. San Francisco: Ignatius Press, 2000. 265 s. ISBN 978-0-89870-804-2.

BARTH, K.: *The Faith of the Church: A Commentary on the Apostle`s Creed according to Calvin`s Catechism.* New York: Meridian Books, Inc., 1958. 188 s. ISBN 9781597528009.

BARTH, K.: *Church Dogmatics IV/1*. Edinburgh: T&T Clark, 1956. 832 s. ISBN 0567090418. ISBN 9780567090416.

Biblia. *Písmo sväté Starej a Novej zmluvy*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1990. 1090 s. ISBN 0-564-03222-0.

Biblia Sacra Vulgata. YouVersion, Bible.com. Dostupné na: https://www.bible.com/sk/bible/823/PSA.15.VULG

BUITENDAG, J.: *8. John Calvin's Understanding of Christ's Descent into Hell.* In: *Restoration through Redemption: John Calvin Revisited*. Leiden: Brill, 2013, s. 135-158. Dostupné na: https://doi.org/10.1163/9789004244672_010

CALVIN, J.: *Institutes of the Christian Religion*. Grand Rapids: Christian Classics Ethereal Library. Book II, 1845. 1266 s.

CONNEL, M. F.: *Descensus Christi ad Inferos: Christ`s Descent to the Dead.* In: *Theological Studies*, 2001, roč. 62, č. 2, s. 262-282. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/004056390106200202

CYRIL OF JERUSALEM: *Catechetical Lectures*. In: *Nicene and Post-Nicene Fathers 2*, 1980, roč. 7. Ed.: SCHAFF, P. London: Bloomsbury Academic, 458 s. ISBN 978-0567094162.

DUS, J. A. a kol.: *Proroctví a Apokalypsy: Novozákonní apokryfy III.* Praha: Vyšehrad, 2022. 563 s. ISBN 978-80-7601-702-3.

DUS, J. A. a kol.: *Neznámá Evangelia: Novozákonní apokryfy I.* Praha: Vyšehrad, 2021. 461 s. ISBN 978-80-7601-437-4.

HEROUT, J.: *Slabikář návštěvníků památek*, Praha: Tvorba, 2000, 326 s. ISBN 80-85386-92-5.

HILL, P. M. – LAUFER, C. E.: *Jesus' Descent into Hell.* In: *St Andrews Encyclopaedia of Theology*, 2024, Ed.: WOLFE, B. N. et al. 29 s. Dostupné na: https://www.saet.ac.uk/Christianity/JesusDescentintoHell

INSTITUTE FOR NEW TESTAMENT TEXTUAL RESEARCH, *Nestle – Aland Novum Testamentum Graece*. Hendrickson Publishers Inc, 2018, 812 s. ISBN 1683070682.

Katechizmus Katolíckej cirkvi. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2020. 917 s. ISBN 978-80-8161-420-0.

KELLY, J. N. D.: *Early Christian Creeds*. London: Longmans, 1972. 458 s. ISBN 9780582487670.

KLÁTIK, M.: *Základy dogmatiky*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. 130 s. ISBN 80-223-2039-0.

KNIGHT, J.: *The Descent into Hell: Its Origin and First Development.* In: *The Journal of Theological Studies*, 2021, roč. 72, č. 1, s. 155-191. Dostupné na: https://doi.org/10.1093/jts/flab037

KOENIG, P.: *Christ`s Descent into Hell*. In: *Concordia Theological Monthly*, 1932, roč. III., č. 11, s. 826-837.

LAUBER, D.: *Barth on the Descent into Hell: God, Atonement and the Christian Life*. London: Routledge, 2017. 196 s. ISBN 9781315096612. Dostupné na: https://doi.org/10.4324/9781315096612

LUTHER, M.: *The Third Sermon: On Easter Day.* In: *LOGIA*, s. 41-50. Dostupné na: https://pilgrimlc-kilgore-tx-media.s3.amazonaws.com/other/ThirdSermon.pdf

MEGYEŠI, P.: *Ochtiná*. In: *Stredoveká nástenná maľba na Gemeri*. 2019. Dostupné na: https://medievalmuralgemer.com/sk/lokality/ochtina

MOLTMANN, J.: *The Crucified God*: *The Cross of Christ as the Foundation and Criticism of Christian Theology.* Minneapolis: Fortress Press, 1993. 346 s. ISBN 0-8006-2822-5.

NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*. Praha: Kalich, 1956. 1 404 s.

Nový zákon. Biblia s aplikáciami pre život. Bratislava: Medzinárodná biblická spoločnosť – Slovensko, 1998. 735 s. ISBN 80-7131-039-5.

PELIKÁN, J.: *The Creed: A Historical and Theological Guide to Creeds and Confessions of Faith in the Christian Tradition*. New Haven: Yale University Press, 2003. 617 s. ISBN 0300109741.

PERES, I.: *Miért hagytál el engemet?* In: BENYIK, G. (ed.), *Szenvedéstörténet.* Szeged: JATEPress, 2006, s. 105-122.

PERES, I.: *Vývoj eschatologickej viery vo vzkriesenie*. In: PERES, I. (ed.), *Vývoj teologického myslenia v premenách času.* Banská Bystrica: UMB, 2013, s. 79-98. ISBN 978-80-557-0548-4.

PITSTICK, A. L., – OAKES, E. T.: *Balthasar, Hell, and Heresy: An Exchange*. In: *First Things*. 2006. 8 s. Dostupné na: https://firstthings.com/balthasar-hell-and-heresy-an-exchange/

ROYT, J.: *Slovník biblické ikonografie*. Praha: Karolinum, 2021. 341 s. ISBN 978-80-246-0963-8.

RUSINA, I. – ZERVAN, M. *Príbehy Nového Zákona: ikonografia*. Bratislava: Slovenská národná galéria, 2000. 257 s. ISBN 80-8059-043-5.

STUDER, B.: *Trinity and Incarnation*. Edinburgh: T&T Clark, 1994. 290 s. ISBN 0567292444. ISBN 978-0567292445.

Sväté písmo Starého i Nového zákona. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2009. 1612 s. ISBN 978-80-7162-777-7.

Symbolické knihy Evanjelickej cirkvi augsburského vyznania. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1992. 377 s. ISBN 80-7140-002-5.

Študijná Biblia. *Slovenský ekumenický preklad*. Banská Bystrica: Slovenská biblická spoločnosť, Porta Libri, 2015. 2514 s. ISBN 978-80-8156-052-1.

TOGNER, M.: *Stredoveká nástenná maľba v Gemeri*. Bratislava: Tatran, 1989. 208 s. ISBN 80-222-0027-1.

TURNER, R. V.: *Descendit Ad Inferos*: *Medieval Views on Christ`s Descent into Hell and the Salvation of the Ancient Just*. In: *Journal of the History of Ideas*, 1966, roč. 27, č. 2, s. 173-194. Dostupné na: https://doi.org/10.2307/2708637

ThDr. Janka Miháliková
Katedra Novej zmluvy (externá doktorandka)
Univerzita Komenského v Bratislave, Evanjelická bohoslovecká fakulta
Bartókova 8, 811 02 Bratislava
mihalikova74@uniba.sk

Critiques

Recenzie

BORBÉLYOVÁ, Diana:

Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy. Gödöllő: MATE Press, 2023, 143 s. ISBN 978-963-623-081-4.
https://doi.org/10.54597/mate.0102

Publikácia *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy* sa zaoberá mimoriadne aktuálnou a pedagogicky významnou problematikou prechodu detí z materskej školy do základnej školy. Nástup do základnej školy nepredstavuje len zmenu inštitúcie, ale aj komplexný proces psychologickej, sociálnej a kognitívnej reorganizácie, ktorá významne ovplyvňuje ďalší vývin dieťaťa a jeho školskú úspešnosť.

Monografia identifikuje a navrhuje riešenia, ktoré prispievajú k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho prostredia pre žiakov prvého ročníka základnej školy. Publikácia je koncipovaná v logicky nadväzujúcej a systematicky členenej štruktúre. Úvodné kapitoly ponúkajú teoretický rámec, v ktorom autorka analyzuje psychologické a pedagogické aspekty prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy. Na teoretickú časť nadväzuje časť metodická obsahujúca možnosti praktickej aplikácie vybraných diagnostických nástrojov, pričom záverečné kapitoly prinášajú konkrétne odporúčania a syntézu poznatkov smerujúcich k podpore úspešnej adaptácie detí. Autorka sa usiluje zodpovedať kľúčové otázky týkajúce sa možností uľahčenia prechodu detí do prostredia základnej školy, prevencie adaptačných ťažkostí a efektívneho využitia pedagogickej diagnostiky v tomto citlivom období edukácie.

Vzhľadom k tomu, že začiatok školskej dochádzky predstavuje významný spoločenský míľnik v živote detí, ktorý môže ovplyvniť ich fyzické, duševné a sociálne zdravie, autorka zdôrazňuje, že vzdelávanie nesmie byť redukované iba na sprostredkovanie poznatkov, ale učiteľ musí dbať na to, aby boli zabezpečené také podmienky, ktoré napomáhajú pozitívnemu a harmonickému rozvoju osobnosti dieťaťa.

Na základe odbornej a vedeckej literatúry, vlastných praktických skúseností a výsledkov rôznych výskumov autorka dospela k záveru, že v našej republike nie je venovaná dostatočná pozornosť skúmaniu a rozvíjaniu školského prostredia, v ktorom prebieha adaptačný proces. Preto je potrebné koncipovať preventívne riešenia, ktoré zohľadňujú špecifiká vzdelávacieho prostredia, podporujú plynulý prechod, napomáhajú plynulej tranzícii a efektívne predchádzajú adaptačným ťažkostiam. Z tohto dôvodu autorka podrobne analyzuje aj faktory ovplyvňujúce adaptáciu žiakov a venuje pozornosť aj konkrétnym oblastiam, v ktorých sa adaptačné ťažkosti môžu prejaviť. Publikácia významne obohacuje riešenie danej výskumnej problematiky tým, že koncipuje konkrétny adaptačný program so zameraním na prevenciu adaptačných ťažkostí a popritom predkladá konkrétne návrhy diagnostických nástrojov určených na jeho podporu a následnú evaluáciu.

Hoci je táto monografia primárne spracovaná s vedeckými nárokmi, je dobre využiteľná aj vo vzdelávaní učiteľov – najmä pre tých, ktorí sa zaoberajú výchovou v ranom detstve, diagnostikou alebo otázkami vzdelávacích prechodov. Text je zrozumiteľný, no zároveň odborný, a úspešne balansuje na pomedzí teórie a praxe, kedy sa jej obsah neobmedzuje len na deskripciu adaptačných ťažkostí a determinantov úspešného prechodu, ale zároveň ponúka aj diagnostický rámec určený na podporu včasnej intervencie a rozvoja dieťaťa v období školského prechodu.

Monografia PaedDr. Diany Borbélyovej, PhD. prináša významné poznatky v rámci maďarského vzdelávacieho prostredia na Slovensku, kde je len málo odbornej literatúry založenej na empirických zisteniach a metodologickej precíznosti, ktorá by sa zaoberala inštitucionálnymi prechodmi v ranom detstve. Autorka sa nezameriava len na prezentáciu a aplikáciu diagnostických nástrojov, ale formuluje aj praktické odporúčania pre učiteľky materských škôl, učiteľov základných škôl a rodičov. Vedecký prínos publikácie spočíva v tom, že prispieva k hlbšiemu pochopeniu a riešeniu adaptačných problémov spojených so začiatkom školskej dochádzky. Predstavuje pokrok z metodologického, teoretického aj praktického hľadiska a môže slúžiť ako východisko pre ďalšie longitudinálne výskumy v oblasti raného detského vývinu a školskej dráhy. Publikácia je významnou súčasťou pedagogicko-odbornej literatúry, ktorá sprostredkuje cenné poznatky nielen pre vedecko-výskumných odborníkov, ale aj študentom a učiteľom pôsobiacim v edukačnej praxi.

Mgr. Kinga Bugár
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno
118380@student.ujs.sk

POŠTEKOVÁ, Beáta:

Alternatívne vyučovacie koncepcie I. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline – EDIS-vydavateľstvo UNIZA, 2025, 100 s. ISBN 978-80-554-2195-7.

Ako v názve vysokoškolskej učebnice naznačuje rímska jednotka, ide o prvý diel učebných textov zameraných na predstavenie alternatívnych vyučovacích konceptov, ktoré prezentujú jednu z eventualít ako kvalitatívne posunúť (nielen) slovenské vzdelávanie a výchovu. Beáta Pošteková, mladá vedkyňa, sa otázkam alternatívneho vyučovacieho konceptu, a to najmä otázkami kooperatívneho vyučovania zaoberá od svojich študentských čias, t. j. vo svojej publikačnej činnosti priniesla niekoľko zaujímavých výskumných zistení, ktoré zúročila, napr. v monografii *Aktuálne výzvy vo vyučovaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách* (2025b) alebo v niekoľkých parciálnych štúdiách, spomeniem napríklad *Kooperatívne učenie na upevnenie gramatiky pre budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania v kontexte prírodovedných vied* (2023) alebo *Kooperatívne vyučovania na hodinách matematiky základných škôl – využívanie, frekvencia, názory učiteľov* (2024).

Beáta Pošteková sa zamerala v recenzovanej učebnici *Alternatívne vyučovacie koncepcie I* predovšetkým na historický aspekt alternatívnych vyučovacích možností, aby tak demonštrovala ako reformná pedagogika rozvíjajúca sa najmä v 20. storočí vplýva na súčasné vzdelávanie.

Ako kľúč pri predstavovaní historických vzdelávaco-výchovných aspektov, ktoré mali zásadný vplyv pre podporu vývoja a rozvoja alternatívnych vyučovacích metód, Pošteková zvolila evidovanie teórií na základe jednotlivých autorov rozmanitých reformných teórií: vytvorila tak kratučké, funkčné a nezaťažujúce medailóny svetových, ako aj československých pedagógov, psychológov a teoretikov venujúcich sa otázke možností reformného vzdelávania. Treba zdôrazniť, že tieto medailóny idú rovno k podstate veci a nie sú pretkané vyčerpávajúcimi informáciami, ako napríklad biografické údaje či kontexty nesúvisiace s východiskom teórie, rozvíjajúcu konkrétnym autorom – dodržuje tak zásadu, že učebný text by mal byť prehľadným a jasne koncipovaným materiálom, ktorý vychádza z konzekventných a kontextových tvrdení, majúci pochopiť a utvrdiť si to, čo je cieľom. Príhodne začína s Jean-Jacques Rousseauom a pokračuje až k pedagógom a psychológom 20. storočia, aktivizujúcich teórie, ktoré majú nepopierateľný dopad na reformný prúd, napr. O. Decroly, M. Montessori, H. Parkhurstová, P. Petersen a iní. Pošteková nerieši len otázku svetovej reformnej pedagogiky, ale nazerá aj na historické momenty rozvoja alternatívneho školstva v československej pedagogike, a to najmä v rozvíjajúcom sa 20. storočí. Je potrebné upozorniť, že Pošteková sa zaoberá aj problematikou socialistického vzdelávania v československom prostredí, teda že tu bola naoktrojovaná myšlienka: „*deti a mládež mali byť nositeľmi socialistických myšlienok, novej kultúry a morálky vyplývajúce zo socializmu*“ a úlohou

školských zariadení mala byť výchova „*mladých ľudí, ktorí mali byť nositeľmi a šíriteľmi marxizmu a leninizmu*“ (Pošteková 2025a, s. 36). Autorka v učebných textoch však len stroho popisuje jednotlivé reformy socialistického školstva v Československu. Tie by si však žiadali bližší komentár a možno aj rezolútne hodnotiace vyjadrenie postoja k socialistickému školstvu, t. j. niektorým jeho hlavným negatívnym aspektom, pretože Pošteková si všíma, prevažne, len pozitívne prínosy, prípadne len faktické nuansy socialistického školstva. Nehodnotí ho komplexne, čo môže vyvolať dojem, že československé socialistické školstvo nemalo problémy (t. j. bolo by nutné poukázať na rozdiel medzi tým, čo uvádzajú oficiálne dokumenty vs. to, čo už je známe, a to skutočná prax v socialistických školách). Nutnosť takéhoto postoja vnímam v tom, že v súčasnosti, ako sa ukazuje z praxe, mladý človek už nie je schopný dokonale rozlišovať ideologické problémy socialistického režimu, t. j. bez hlbšieho kontextového vysvetlenia si nie je schopný ani uvedomiť, čo bolo na týchto školách (v jej praktickom prevedení) nesprávne. Z učebnice by mohol študent získať dojem, že socialistické školstvo bolo v podstate „skvelým“ príkladom dobrého školského systému.[1]

V druhej časti učebnice sa autorka venuje otázkam alternatívneho školstva vo vzťahu k humanistickej filozofii. Alternatívne školy, ktoré sú v opozícii proti bežným, klasickým školám, dávajú dôraz predovšetkým na individualitu človeka, aby tak bol rozvíjaný jeho vlastný potenciál: teda ide o výraznú oporu komplexných otázok človeka vo vzťahu k vzdelávaniu (intelektuálnosť, emocionálnosť, sociálny a etický aspekt). Klasické školy dávajú dôraz skôr na intelektuálny rozvoj, než na rozvoj ostatných dôležitých aspektov (i keď je snaha tieto problémy klasických škôl v súčasnosti tlmiť a brať do úvahy niektoré tézy alternatívnych škôl aj v bežných školách), s ktorými sa človek musí behom života vysporiadať. Ak vnímame koncept školy ako systém praktického vzdelávania v rôznych, nielen vedomostných oblastiach je práve otázka humanistickej filozofie ten správny krok, na ktorom alternatívneho školy stavajú svoje koncepcie. Beáta Pošteková v tejto časti učebnice popisuje rôzne prístupy k pedagogike v zmysle alternácie ku klasickému vzdelávaniu v komparatívnom aspekte. Pochopiteľne nevytvára komplexný pohľad na všetky alternatívne školy, ale len prehľadovo poukazuje na tie dôležité školské inštitúcie s alternatívnym spôsobom myslenia a zároveň ponúka elementárne body, v čom sú tieto školy odlišné a v čom majú pozitívne

[1] Nenarážam tu na to preto, žeby všetky prístupy v socialistických školách boli problémové alebo mali nutne negatívny charakter. Predsa len dnes je neustále znevažovaný prístup tzv. frontálneho vyučovania, aj práve kvôli tomu, že bol v socialistických školách často využívaný, menej sa už pozerá na to, že frontálne vyučovanie má svoje výhody. A ako píše T. Jablonský: „*V súčasnosti rezonuje z mnohých kruhov, bohužiaľ, aj odborných téza, resp. idea prvoplánových a ľúbivých hesiel, ktorými sa potenciálna reforma základného vzdelania verejnosti ohlasuje*“ (Jablonský 2023, s. 38). Pochopiteľne aj preto je dôležité vysvetľoval pozitívne aj negatívne odozvy akéhokoľvek prístupu vo vzdelávaní a výchove.

či negatívne aspekty. Nezabúda vypichnúť aj opozíciu pozitívnych a negatívnych názorov na alternatívne školstvo, a to predovšetkým z hľadiska hodnotenia zahraničnej pedagogicko-vedeckej obce, čím vytvára podnetný príspevok na diskusiu medzi študentmi pedagogického zamerania, ktorým je táto kniha určená.

Bibliografia k recenzii:

JABLONSKÝ, Tomáš. 2023. Vedomosti v úzadí – trend reformných snáh alebo slepá ulička pedagogických teórií. In: *Studia Scientificia Facultatis Pedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. 22, č. 5, s. 38-42. https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.38-42

POŠTEKOVÁ, Beáta. 2023. Kooperatívne učenie na upevnenie gramatiky pre budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania v kontexte prírodovedných vied. In: HANULIAKOVÁ, Jana – PORUBČANOVÁ, Dáša – LOBOTKOVÁ, Alžbeta: *Didakticko-odborové súvislosti pregraduálnej prípravy II*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, s. 127-132.

POŠTEKOVÁ, Beáta 2024. Kooperatívne vyučovanie na hodinách matematiky základných škôl – využívanie, frekvencia, názory učiteľov. In: *Studia Scientificia Facultatis Pedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. 23, č. 1, s. 185-194. https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.185-194

POŠTEKOVÁ, Beáta. 2025a. *Alternatívne vyučovacie koncepcie I.* Žilina: Žilinská univerzita v Žiline – EDIS-vydavateľstvo UNIZA, 2025, 100 s. ISBN 978-80-554-2195-7.

POŠTEKOVÁ, Beáta. 2025b. *Aktuálne výzvy vo vyučovaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách.* Žilina: Žilinská univerzita v Žiline – EDIS-vydavateľstvo UNIZA, 107 s. ISBN 978-80-554-2188-9.

Mgr. Lukáš Švajlenin, PhD.
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
lukas.svajlenin@ku.sk

2026

1

ROČNÍK XXVI.

ISSN 1335-9185